



المؤسسة العربية للإستشارات العلمية  
وتنمية الموارد البشرية

# صعوبات التعبير الشفهي

## التشخيص والعلاج



إعداد

د. أمل عبد المحسن زكي  
مدرس علم النفس التربوي  
كلية التربية جامعة بنها

تقديم

أ. د محمود عوض الله سالم  
أستاذ علم النفس التعليمي  
وعميد كلية التربية - جامعة بنها















المؤسسة العربية للإستشارات العلمية  
وتنمية الموارد البشرية

# صعوبات التعبير الشفهي

## التشخيص والعلاج

إعداد

د. أمل عبد المحسن زكي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة بنها

تقديم

أ.د. محمود عوض الله سالم

أستاذ علم النفس التعليمي

وعميد كلية التربية - جامعة بنها

٢٠١٠





رقم الإيداع : 2009/3827  
الترقيم الدولي : 977-438-055-3



تقديم  
بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم  
وبعد

يشعر الفرد بالسعادة الغامرة حين يتصدى لتقديم عمل علمي مشترك فيه  
بجهد وإخلاص، استشعر فيه فطنة الباحث وجديته ورغبته اللامحدودة في  
التعلم، وهو ما أجبره على المزيد من الجهد والعطاء طموحا وأملًا في إعداد  
باحث يقدره ويجله اساتذته وكل من عمل معه في عمل علمي، ولا يقتصر  
تقدير الاستاذ للتلميذ على رجاحة عقله وصدق اتقانه لمهارات البحث العلمي  
فقط، ولكن في الاغلب والاعم لما يتحلى به الباحث من صدق وامانة، وحسن  
خلق واستقامة ووفاء وانتماء ندر نظيره في هذه الايام.

والعمل العلمي الذي بين ايدينا يتناول جانبين هامين في الوقت الحاضر  
هما: صعوبات التعلم والتعبير الشفهي.

حيث يمثل مفهوم صعوبات التعلم مفهوما حديثا يتناول فئة ليست بالبساطة  
كما وكيفا تعاني من صعوبات في قدرتها على التعبير الشفهي، والذي يمثل  
فرصة للتلاميذ لإغنائهم فكريا ولغويا، كما انه الوسيلة التي يحقق بها الفرد  
ذاته، وهو يمثل الثمرة المرجوة من تعليم اللغة و فنونها المختلفة ، حيث يتيح  
الفرصة لاكتساب مهارات اللياقة الاجتماعية في التحدث، واكتساب لاداب  
الحديث مع الآخرين، وكذلك يكتسب التلميذ عن طريقة القدرة على مواجهته  
الآخرين وكذلك تدريبهم على التخلص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف  
او اضطراب امام اصدقاءه وزملائه؛ علاوة على انه يكسر جدار الخوف الذي  
يشعر به في كل هذه المواقف، ولذا تشكل صعوبات التعبير الشفهي قضية  
كبيرة وبؤرة توتر هامة يعانيتها التلاميذ من هذه الفئة، ويعتبر علاجها ضرورة  
كبيرة لزيادة تفاعل هؤلاء التلاميذ نوى صعوبات التعلم مع نويهم والمحيطين  
بهم سواء في المدرسة او المنزل او المجتمع المحيط بهم، مما يزيد من فعاليتهم



## ( ب )

فى المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن ادوارهم فى الحياة وتزىد من تفاعلهم مع المواقف الحياتية.

والعمل الذى نقدم له ( صعوبات التعبير الشفهى ) " التشخيص والعلاج " يقع فى خمسة فصول يمكن الاشارة اليها كما يلى :-

### الفصل الاول :-

والذى يتناول مشكلة الدراسة وهدفها واهميتها ومصطلحاتها وأدواتها وكذلك نبذة مختصرة عن ادوات الدراسة وعينتها وفروضها واجراءاتها.

### الفصل الثانى :

كما احتوى الفصل الثانى على التصورات النظرية للبحث، حيث ركز هذا الفصل على نشأة علم النفس اللغوى متطرقا ايضا الى نظريات اكتساب اللغة من توجهات مختلفة؛ حيث استعرض النظرية السلوكية والنظرية اللغوية، والنظرية المعرفية؛ وكذلك تم تناول مراحل النمو اللغوى، كما تطرقت الدراسة بشكل جيد ومتقن للأنظمة اللغوية من صوتى ونحوى ودلالى، ثم انتقلت الباحثة الى تناول العوامل المؤثرة فى قدرة الطفل على التعبير الشفهى، ثم تناول الفصل باقتدار مفهوم التعبير الشفهى وعملياته وعلاقته بفنون اللغة المختلفة، وكذلك حددت مهارات التعبير الشفهى والمجالات التى يظهر فيها هذا الجانب بصورة كبيرة.

كما قدم الفصل ايضا تصورا مختصرا عن مفهوم صعوبات التعلم وتصنيفاتها وتشخيصها، وكذلك خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ثم انتقلت الدراسة الى تحديد صعوبات التعبير الشفهى ومظاهرها وكيفية تشخيصها متضمنا الفنيات والاساليب المختلفة لتشخيصه وكذلك علاجه.

### الفصل الثالث :

وتناول الفصل الثالث البحوث السابقة فى المجال حيث اشتمل على محورين هما:



## ( ج )

- المحور الاول وتتضمن: البحوث التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- المحور الثانى وتناول: مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته.  
الفصل الرابع:

اما عن الجانب التطبيقى فى هذه الدراسة فقد تناول بشكل تفصيلى عينة الدراسة وادواتها واجراءتها، كما انها قدمت برنامجا علاجيا تدريبيا على مستوى جيد من الصدق والثبات، وعلى مستوى راق من الفاعلية فى علاج هذه الظاهرة (صعوبات التعبير الشفهي).

### الفصل الخامس:

اما الفصل الخامس والذي يتناول نتائج الدراسة وتفسيرها، فقد قدم مؤشرات احصائية دقيقة تؤكد فعالية البرنامج ومدى نجاحه فى علاج هذه الظاهرة.

كما قدمت الدراسة مجموعه من الدراسات المستقبلية، وفى النهاية نقدم إصدارنا هذا تقديراً لهذا العمل العلمى الرصين، ولمن قام به، إحساسا ورغبة فى زيادة الاستفادة منه على مستوى الباحثين والمختصين وطلاب العلم، ومع من يتعامل مع الاطفال ذوي صعوبات التعلم كأحد الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة بمجتمعنا.

أ.د/ محمود عوض الله سالم

أستاذ علم النفس التربوي

وعميد كلية التربية - جامعة بنها







( د )

## محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
أ - ب	شكر وتقدير .....
ج	محتويات الدراسة .....

### الفصل الأول

#### ١ - ١٩ المدخل إلى الدراسة

٣	- مقدمة .....
٩	- مشكلة الدراسة .....
١٤	- هدف الدراسة .....
١٤	- أهمية الدراسة .....
١٥	- مصطلحات الدراسة .....
١٦	- أدوات الدراسة .....
١٧	- عينة الدراسة .....
١٧	- فروض الدراسة .....
١٩	- إجراءات الدراسة .....

### الفصل الثاني

#### ٢٣ - ١٥٧ الإطار النظري للدراسة

٢٣	- مقدمة .....
٢٣	لولا : نشأة علم النفس اللغوي .....
٢٨	١ - نظريات تفسير اكتساب اللغة .....



## تأبيح محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
٢٨	أ- النظرية السلوكية .....
٣٣	ب- النظرية اللغوية .....
٤٢	ج- النظرية المعرفية .....
٥٢	ثانياً: مراحل النمو اللغوى .....
٥٢	١ - المرحلة قبل اللغوية .....
٥٤	٢ - المرحلة اللغوية .....
٦٠	ثالثاً : الأنظمة اللغوية .....
٦٠	١- اكتساب النظام الصوتى (الفونيمى) .....
٦٣	٢- اكتساب النظام النحوى السينتاكتى .....
٦٧	٣- اكتساب النظام الدلالى "السيمانتى" .....
٧٠	رابعاً : العوامل المؤثرة فى قدرة الطفل على التعبير الشفهى
٧٢	١- عوامل بيئية .....
٧٣	أ- الأسرة والمستوى الثقافى والاقتصادى لها .....
٧٥	ب- جماعة الرفاق .....
٧٦	ج- المدرسة .....
٧٧	٢- عوامل فسيولوجية .....
٧٧	أ- الجهاز العصبى المركزى .....
٧٨	ب- الجهاز البصرى .....



## تابع محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
٧٩	ج- الجهاز السمعى.....
٨٠	د- الجهاز النطقى.....
٨٢	خامسا : التعبير الشفهى .....
٨٣	١- مفهوم التعبير الشفهى وعملياته .....
٩٢	٢- أهمية التعبير الشفهى .....
٩٥	٣- العلاقة بين التعبير الشفهى وبين فنون اللغة.....
١٠٣	٤- مهارات التعبير الشفهى .....
٤٠٨	٥- المجالات التى يستخدم فيها التعبير الشفهى .....
١١٥	سادسا : صعوبات التعلم .....
١١٥	١- مفهوم صعوبات التعلم .....
١٢١	٢- تصنيف صعوبات التعلم .....
١٢٢	٣- تشخيص صعوبات التعلم .....
١٢٧	٤- خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم .....
١٣٢	سابعا : صعوبات التعبير الشفهى .....
١٣٢	١- مظاهر صعوبات التعبير الشفهى .....
١٤٦	٢- تشخيص صعوبات التعبير الشفهى .....
١٤٧	أ- أسس تشخيص صعوبات التعبير الشفهى .....

( ز )

## تابع محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
١٤٨	ب-فنيات وأساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي ..
١٥٣	ج- علاج صعوبات التعبير الشفهي.....
	<b>الفصل الثالث</b>
١٦١-١٩٤	<b>الدراسات والبحوث السابقة</b>
١٦١	مقدمة .....
	أولاً : الدراسات والبحوث التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير
١٦١	الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.....
	ثانياً : الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات التعبير
١٦١	الشفهي وعلاج بعض صعوباته .....
١٩٢	فروض الدراسة.....
	<b>الفصل الرابع</b>
١٩٧-٢٥١	<b>الطريقة والإجراءات</b>
١٩٧	مقدمة .....
١٩٧	أولاً : عينة الدراسة .....
٢٠٩	ثانياً : أدوات الدراسة.....
٢٠٩	١-اختبارات الدراسة .....
٢٣٠	٢-برنامج الدراسة .....
٢٤٩	ثالثاً : إجراءات الدراسة.....



## ( ح )

### تابع محتويات الدراسة

الصفحة	الموضوع
	<b>الفصل الخامس</b>
٢٨٢-٢٥٥	<b>نتائج الدراسة وتفسيرها</b>
٢٥٥	.....-مقدمة
٢٥٥	.....-نتائج الدراسة وتفسيرها
٣١١-٢٨٧	<b>المراجع</b>
٢٨٥	المراجع باللغة العربية
٣٠٠	المراجع باللغة الأجنبية





# **الفصل الأول**

## **المدخل إلى الدراسة**

مقدمة.

مشكلة الدراسة.

هدف الدراسة.

أهمية الدراسة.

مصطلحات الدراسة.

أدوات الدراسة.

عينة الدراسة.

فروض الدراسة.

إجراءات الدراسة.





## الفصل الأول

### المدخل إلى الدراسة

#### مقدمة

يلاحظ في الطبيعة دائماً التمايز والتفاوت بين الناس، زيادة، ونقصاً، وتوسطاً، وقد استجابت الميادين التربوية على وجه العموم، وميدان علم النفس على وجه الخصوص لهذه الحقيقة، حيث ظهر ميدان التربية الخاصة، والذي أصبح ينظر إليه باعتباره علماً متخصصاً للتعامل مع الفئات الأكثر خصوصية في المجتمع، وهم الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة والذين ينحرفون بشكل واضح عن الطبيعي والمألوف، كالأشخاص المعاقين عقلياً، وسمعيّاً، وبصريّاً، والمضطربين انفعالياً، والموهوبين، والمبدعين، والعباقرة، وإذا كنا قد أسمينا أولئك بالأفراد الأكثر خصوصية، فهناك من هؤلاء الأشخاص من هم أكثر وأشد خصوصية وهم الأطفال ذوو صعوبات التعلم *Learning Disabilities* (محمد عادل حجاجي، ٢٠٠٣: ١)

وتعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة، والتي حظيت باهتمام كبير من المهتمين على اختلاف تخصصاتهم، كالأطباء، وعلماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع، وهذا الاهتمام يعد أمراً طبيعياً، حيث تشكل هذه الفئة شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، هذا بالإضافة إلى التطور في عمليات الكشف، والتشخيص، والتقييم. (قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤: ١٩)

ونظراً لتعدد مظاهر صعوبات التعلم، وعدم ثبات هذه المظاهر لدى جميع الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فقد تعددت المصطلحات التي استخدمت لتدل على هذه الفئة مثل : إصابة الدماغ، والخلل الوظيفي البسيط، واحتباس الكلام، وغيرها . (السيد عبد الحميد، ١٩٩٦)

ويرجع الفضل إلى كيرك *Kirk* في التوصل إلى مصطلح الصعوبات الخاصة بالتعلم *Specific Learning Disabilities* ، وذلك في محاولة منه للتفريق بين صعوبات التعلم، والظروف والعوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي .

ويشير العديد من الباحثين والدارسين في هذا المجال إلى أن آثار الصعوبة في التعلم تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها، فهي غالباً ما تؤدي إلى نماذج سلوكية اجتماعية من شأنها أن تؤثر سلباً على الطفل وأقرانه في الفصل الدراسي، وأن هذه الصعوبة تؤدي إلى هدر جزء كبير من طاقات الطفل والمعلم، وتسبب للطفل اضطرابات انفعالية، وتجعله أميل إلى الاكتئاب، كما أنها تؤدي إلى تكوين صورة سلبية عن الذات . (فتحى الزيات، ١٩٨٩ : ٤٤١)

ويتفق مع هذا الرأي فيصل الزرك (١٩٩١ : ١٢١)، حيث يؤكد على ضرورة الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك لما يترتب على وجودهم من العديد من المشكلات المدرسية، والنفسية، والسلوكية، هذا بالإضافة إلى أن عدم علاج صعوبات التعلم يؤدي إلى انتشار ظاهرة التسرب من المدرسة، وزيادة نسبة الأمية، والتخلف الدراسي، مما يؤدي إلى هدر الطاقات والقدرات التي توجه من أجل عملية التعلم .

ونظراً لأن الصعوبة في التعلم تمثل منطقة تؤثر في المجال النفسي



للمتعلم، كما تمثل منطقة ضعف لديه تتراكم حولها ضغوط إذا لم تعالج تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها؛ كان الكشف المبكر عن صعوبات التعلم له أثره الإيجابي في تهيئة الطفل بشكل حقيقى لمتطلبات عملية التعلم؛ حيث يساعد ذلك على السير بخطى سليمة بعيدة عن أى تعثر قد يكون له أثر كبير في الطفل، ومستقبله، ويتم ذلك من خلال القياس، والتقييم المبكر الذى يؤدي إلى وضع الطفل في برامج تربوية لعلاج الصعوبات التى يعانى منها، وبالتالي فإن الكشف المبكر لصعوبات التعلم يؤدي إلى علاج مبكر، وتهيئة الطفل تهيئة حقيقية لمتطلبات الحياة، والدراسة.

وتعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أصل سيجمون *Sigmon* (١٩٨٧) لمفهوم صعوبات التعلم، حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال اللغوى، أو فهم الرموز اللغوية.

(عبدالناصر أنيس، ١٩٩٢)

وقد حظيت مشكلات الاتصال اللغوى لدى فئة التلاميذ ذوى صعوبات التعلم باهتمام الباحثين فى البيئات المختلفة، وفى هذا الإطار تفيد الدراسات التى أجريت فى البيئة العربية عن ارتفاع معدل صعوبات التعلم الخاصة باللغة العربية بدرجة كبيرة، حيث تفيد دراسة أحمد عواد (١٩٨٨) بأن نسبة الذين يعانون من صعوبات تعلم فى اللغة العربية من بين عينة قوامها (٢٤٥) طفلاً هى ٥٢,٢٤%، كما تفيد دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) أن نسبة صعوبات التعلم فى اللغة العربية ٢٦% من بين عينة قوامها (٤١٩) طفلاً، بينما تفيد دراسة فتحى الزيات (١٩٨٩) بأن نسبة من يعانون من صعوبات تعلم فى اللغة

العربية من بين عينة قوامها (٢٠٠) طفلاً هي ١٦,٨٥%، كما تفيد دراسة السيد صقر (١٩٩٢) بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم هي ٤,٩٤%، أما دراسة عبد الناصر أنيس فتفيد بأن نسبة شيوع صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى عينة قوامها (٤١٩) طفلاً هي ١٦,٥%، وهي نسب كبيرة قد ينتج عنها مشكلات نفسية سلبية تعوق عملية التعلم، كما تؤدي هذه الصعوبات إلى فقدان المتعلم الثقة بالنفس، والدافعية والاهتمام لإنجاز للمهام الدراسية.

وقد أشار كل من سميث وآخرين *Smith et al (1997)* ومارجو وآخرين *Margo et al (1997)*، وريان وريان *Bryan & Bryan (1986)* إلى أن الصعوبات الخاصة باللغة الشفهية تتراوح نسبتها ما بين ٥٠% - ٩٠%، من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير هذه الزيادة في نسبة صعوبات التعبير الشفهي في ضوء معرفة أن معظم التعليم المدرسي يهتم بصفة أساسية بتعليم القراءة والكتابة أي تعليم اللغة في شكلها المكتوب، الأمر الذي يؤدي إلى إهمال تعليم الجانب الشفهي للغة، ولعل هذا الأمر مرتبط بالبيئة اللغوية التي طالما تربط بين ذهاب الأبناء للمدرسة، وبين تعليمهم القراءة والكتابة، الأمر الذي يجعل اللغة في شكلها المكتوب تحوز على اهتمام وعناية أكثر من تعليم اللغة في شكلها الشفهي المنطوق؛ مما يشكل صعوبة في اللغة الشفهية لدى التلاميذ بصفة عامة والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

وفي ضوء تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة التربية بولاية أونتاريو بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يعانون من اضطرابات في واحدة أو أكثر



من العمليات المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهذه الاضطرابات يستدل عليها من التناقض الدال بين التحصيل والقدرة في واحدة على الأقل من مجالات اللغة المستقبلية، والقدرة على التعبير اللغوي، وتجهيز اللغة. (السيد صقر، ١٩٩٢ : ٢)

وتعد الصعوبة في التعبير الشفهي بمثابة عجز حقيقي عن الاشتراك في معظم أوجه الحياة الاجتماعية، وهي في الوقت نفسه أمر خطير؛ لأنها تؤدي إلى تخلف تربوي بما تمثله من صعوبة في الفهم، والتحصيل الدراسي، ذلك أن الجزء الأكبر من العملية التعليمية يتم عن طريق اللغة الشفهية، فالقدرة على التعبير عن الذات، وفهم أحاديث الآخرين قدرات أساسية للاستفادة من التعلم الذي تقدمه المدرسة. وفي هذا الإطار أكدت شيا وبافر *Shea, & Baver (1997)*، أن الصعوبة في التعبير الشفهي لها تأثير ليس فقط على الإنجاز الأكاديمي في جميع المواد الدراسية، بل على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد.

ويتضح مما سبق أن صعوبات التعبير الشفهي تظهر بشكل جلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي هذا الإطار يشير جروس *Gross (1996)* (179) إلى أن الصعوبات الشفهية تمثل إحدى الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن مؤشرات تلك الصعوبات الحديث غير المفهوم، الحديث غير الكامل، والصعوبة في تكرار الكلمات المتعددة المقاطع، وأخطاء في تتابع الحروف وتمييز أصواتها.

وفي إطار تحديد مظاهر صعوبات التعبير الشفهي أشار جروس *Gross (1996,180)* إلى أن أهم صعوبات التعبير الشفهي:

- الصعوبة في اكتشاف الكلمات المناسبة للموقف.
  - الصعوبة في تتبع ومعالجة اللغة؛ حيث يتلفظ الفرد بجزء من الجملة فقط.
  - تبديل كلمة مكان الأخرى.
  - عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة.
- وقد أشار البعض *(Smith et al, 1997)* إلى أن صعوبات التعبير الشفهي تؤثر على قدرة المتعلم في اكتساب اللغة، ومن هذه الصعوبات:
- ١- صعوبات تكوين الكلمات والجمل.
  - ٢- صعوبات استخدام اللغة.
  - ٣- صعوبة المعالجة المعرفية اللغوية.
  - ٤- اختلال التسمية.
  - ٥- استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ.
  - ٦- ترتيب الكلمات ترتيباً غير صحيح، واستخدام جمل ناقصة.
- كما قسم كل من *Bloom & Lahey 1978* صعوبات التعبير الشفهي إلى صعوبات خاصة بالشكل وصعوبات خاصة بالمحتوى وصعوبات خاصة بالاستخدام. *(in Tarvent & Sworth, 1981 : 517)*
- يتضح لنا مما سبق مدى تباين صعوبات التعبير الشفهي وتعددتها، بحيث شملت جميع جوانب اللغة الصوتية، الصرفية، النحوية، الدلالية، كما يظهر تباين هذه الصعوبات من صف دراسي إلى آخر.

## مشكلة الدراسة :

فى إطار الاهتمام بصعوبات اللغة، والتعبير الشفهى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم، أشارت العديد من التوجهات النظرية، والبحوث والدراسات السابقة\* إلى ضرورة الاهتمام بهذه الصعوبات تشخيصاً وعلاجاً، ومن هذه الدراسات دراسة ماكورد وهايوز *McCord & Haynes* (1988) والتي استهدفت تحليل أخطاء التعبير الشفهى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم، ونظرائهم العاديين، وذلك من خلال تسجيل أحاديث المجموعتين باستخدام شرائط كاسيت، وتحليلها؛ لتحديد أخطاء التعبير الشفهى لديهم، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن نسبة أخطاء التعبير الشفهى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم أكبر من نسبة أخطاء التعبير الشفهى لدى التلاميذ العاديين.

ولقد اتجهت بعض الدراسات للكشف عن الفروق بين التلاميذ نوى صعوبات التعلم ونظرائهم العاديين فى طاقاتهم التعبيرية، وأهم الصعوبات التى تواجههم فى أثناء ذلك منها : دراسة لان وليوندى *Lan & Lewandawski* (1994) ، ودراسة روث وآخرين *Roth et al* (1995) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى أداء التلاميذ نوى صعوبات التعلم، وغيرهم من العاديين فى الطلاقة وأسلوب التعبير، واستخدام كلمات ذات معنى، واستخدام أدوات الربط، وأدوات التعريف، والتذكير لصالح التلاميذ العاديين.

\* سوف يتم عرض هذه الدراسات بالتفصيل فى الفصل الثالث من فصول هذه الدراسة



كما قامت ماثينوز *Mathinos* (1988) بإجراء دراسة هدفت إلى وصف وتحديد قدرات الاتصال الشفهية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال مقياس الكفاءة الاتصالية الشفهية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز في المفردات والتراكيب ورتابة في نطق اللغة الشفهية.

وقد هدفت دراسة جولdstين وآخرين *Goldstein et al* (1993) إلى فحص العلاقة بين الفهم القرائي، ومهارات سرد القصة الشفهية، وتقييم تراكيب القصة الشفهية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها ضعف القدرات الروائية لدى التلاميذ العائدين وذوي صعوبات التعلم، حيث يظهر ضعف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحليل وتركيب القصة وقلة المفردات والتراكيب وعدم صحتها.

أما دراسة ماكفورد وتشيبارد *McFord & Shepard* (1995) فقد استهدفت المقارنة بين الحديث الشفهي والحديث المكتوب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك في عدد الكلمات وطول الجملة، والوحدة الفكرية، حيث تم استخدام مجموعة من الكروت المصورة لتحقيق هذا الهدف، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في التعبير الشفهي عن الصور المقدمة لهم، ويظهر ذلك في طول الجملة، ومعنى الكلمات المستخدمة، والوحدة الفكرية، كما يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبة في تكوين الوحدات الفكرية شفهياً.

وقدم هومفريس وآخرون *Homfres et al* (1994) دراسة بهدف الكشف عن صعوبات التعبير الشفهي التي يجدها المعلمون بين التلاميذ ذوي

مشكلات الانتباه، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ نوى مشكلات الانتباه لديهم نسبة أعلى من صعوبات التعبير الشفهي.

وبالرغم من أهمية هذه الدراسات إلا أنه من الملاحظ أن أياً منها لم يتناول علاج صعوبات التعبير الشفهي، أو تحديد أهم مبادئ العلاج وملامح البرنامج العلاجي الذي يمكن من خلاله علاج مثل هذه الصعوبات، ونتيجة لذلك قدمت بعض الدراسات برامج وفنيات للتدخل العلاجي لبعض صعوبات التعبير الشفهي ومن هذه الدراسات :

- دراسة عبد الحميد عبد الله (١٩٨٦) والتي استهدفت تقويم التعبير الشفهي لدى التلاميذ العاديين بالمرحلة الإعدادية، حيث تم بناء برنامج علاجي لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لهؤلاء التلاميذ ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ بالمرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي قبل دراسة البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، مما يعني أن البرنامج كان له أثر في تنمية مهارات التعبير الشفهي لديهم .

أما دراسة أحمد فؤاد عليان (١٩٨٨) فقد استهدفت بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ العاديين بالصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الاساسي وقد أكدت نتائج الدراسة على أن البرنامج العلاجي له تأثير إيجابي في زيادة عدد الكلمات والجمل والفقرات، كما أسهم في التخلص من تكرار الجمل والكلمات .

وقد قدم جمال العيسوي (١٩٨٨) برنامجاً علاجياً لتنمية مهارات التعبير الشفهي الخاصة بالأفكار، الخاتمة، التراكيب، جمال الأسلوب لدى الطلاب العاديين بالمرحلة الثانوية معتمداً على أسلوب التعيينات، والمناقشة، وقد

أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء طلاب المرحلة الثانوية فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة المستخدمة لقياس فاعلية البرنامج لصالح التطبيق البعدى.

كما استهدفت دراسة جمال العيسوى (١٩٩١) بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث، ثم تعرف أثر هذا البرنامج على مهارات الاستماع الهادف لدى التلاميذ العاديين بالصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسى، وقد اعتمد البرنامج على أساليب تمثيل الأدوار، والوصف، والمناقشة، وإعادة الرواية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى أداء تلاميذ الصفين الرابع والخامس فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى لبطاقة الملاحظة لمهارات التحدث؛ وذلك لصالح التطبيق البعدى، مما يعنى فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات التحدث.

أما دراسة بثينة محمود (١٩٩٩) فقد استهدفت تنمية مهارات الحوار الشفهى لدى التلاميذ العاديين بالمرحلة الإعدادية، حيث قامت بتحديد أنشطة الحوار الوظيفية المناسبة لهؤلاء التلاميذ مثل المناقشة، البرلمان الصغير، الندوة، وقد أكدت نتائج الدراسة على فاعلية الأنشطة المستخدمة فى تنمية مهارات الحوار الشفهى لدى غينة الدراسة.

ومن خلال العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى ما يلى :

١- إن التعرف على التلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم وتشخيص هذه الصعوبة مبكراً يؤدي إلى الحد من العديد من المشكلات.



٢- يمثل البحث في مجال صعوبات التعلم ضرورة ملحة في الوقت الحالي وذلك تجنباً للهدر التعليمي الذي قد ينتج عنه.

٣- أشارت العديد من التصورات النظرية، والدراسات السابقة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح في التعبير الشفهي.

٤- أكدت العديد من التوجهات النظرية على ضرورة أخذ صعوبات التعبير الشفهي بعين الاعتبار حيث إن إهمالها يؤدي إلى آثار سلبية ليس من الناحية الأكاديمية فحسب، بل في الجوانب الاجتماعية، والانفعالية أيضاً.

٥- أكدت العديد من الدراسات على وجود فروق دالة في القدرة على التعبير الشفهي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين، مثل : دراسة لان وليونندسكي Lan&Lewandawski (1994)، ودراسة سعيد عبدالله لافي (١٩٩٤)، ودراسة روث وآخرين Roth et al (1995).

٦- غالبية الدراسات التي تناولت برامج تدريب التلاميذ على مهارات التعبير الشفهي أجريت على التلاميذ العاديين مما يشير إلى ندرة الدراسات- في حدود علم الباحثة - الخاصة بإعداد برامج علاجية لصعوبات التعبير الشفهي خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهو ما تهدف الدراسة الحالية إلى إعداده.

بناء على ما تقدم، وفي ضوء العرض السابق في مقدمة الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في كيفية تشخيص صعوبات التعبير الشفهي، والتساؤل عما إذا كان التدريب على برنامج علاجي-

قائم على تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أنشطة متنوعة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لديهم - ذا فعالية في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤالين الرئيسين :

١- ما صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة ؟

٢- ما فعالية برنامج تدريبي في علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة ؟

### هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة .

٢- إعداد برنامج لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة.

### أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة الحالية من :

١- اهتمامها بمجال صعوبات التعلم، والذي يعد من المجالات المهمة؛ نظراً لنوع وانتشار حالات صعوبات التعلم وعلى وجه الخصوص الصعوبات الخاصة باللغة العربية حيث أكدت إحدى الإحصائيات على أن ٧٠% -

٨٠% من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم في المواد الدراسية المختلفة

يعانون صعوبات تعلم في اللغة العربية.

٢- تشخيصها لصعوبات التعبير الشفهي التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- ما تقدمه من برنامج لعلاج صعوبات التعبير الشفهي مما يقلل من الفاقد المادي والجهد البشري والاضطرابات النفسية المصاحبة لهذه الصعوبة.

### مصطلحات الدراسة :

#### مفهوم صعوبات التعلم :

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه (مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط، أو فوق المتوسط، يظهرون اضطراباً في العمليات اللغوية الخاصة بالتعبير الشفهي، مما يظهر أثره في انخفاض تحصيلهم الدراسي في المجالات الأكاديمية، كما يظهر أثره أيضاً في عدم استقرار حالة الأفراد الانفعالية والنفسية، وعدم توافقهم مع المحيطين بهم، ويستثنى من هؤلاء الأفراد ذوو الإعاقة الحسية سواء كانت سمعية و بصرية أو حركية، كذلك المتأخرون عقلياً، والمضطربون انفعالياً، والمحرومون ثقافياً واقتصادياً.

#### صعوبات التعبير الشفهي :

تُعرف صعوبات التعبير الشفهي إجرائياً بأنها (عجز أفراد العينة عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم ) وتتمثل صعوبات التعبير الشفهي في :



١- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

٢- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

٤- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٥- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

### أدوات الدراسة :

#### تتمثل أدوات الدراسة في :

##### ١- اختبارات الدراسة :

##### ١- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتضمن :

١- اختبار الذكاء المصور إعداد/أحمد ذكي صالح (١٩٧٨)

٢- اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد/خيري المغازي بدير (١٩٩٨)

٣- اختبار بندر جشتلط البصري - الحركي إعداد/لوربا بندر

تعريب مصطفى فهمي وسيد غنيم

(ب.ت)

٤- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تعريب وتقنين/محمد عماد الدين اسماعيل

ولويس كامل مليكة (١٩٧٤)

ب- الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي :  
اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

إعداد/الباحثة ،

إعداد/الباحثة.

١ - - برنامج الدراسة .

### عينة الدراسة :

تمثلت العينة الأولية للدراسة في ٤٥١ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وبعد تطبيق الاختبارات الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم عليهم تم التوصل إلى العينة النهائية للدراسة ، ممثلة في ٥٦ تلميذا وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : تجريبية وعددها ٢٦ تلميذا وتلميذة ، وضابطة وعددها ٣٠ تلميذا وتلميذة .

### فروض الدراسة :

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الصوتي للتعبير الشفهي في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب النحوي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية .

ويتفرع من هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستفهام والجواب عليه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الدلالى بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع عن هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات مناسبة للسياق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدى، لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدى لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.



## إجراءات الدراسة :

تحدد إجراءات الدراسة الحالية على النحو التالي :

- ١- تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام محكات التشخيص المتباعد (الداخلي/الخارجي)، والاستبعاد والتوصل إلى العينة النهائية.
- ٢- إعداد وتطبيق أدوات التشخيص الخاصة بصعوبات التعبير الشفهي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- تطبيق البرنامج العلاجي على تلاميذ المجموعة التجريبية.
- ٤- تطبيق اختبارات التشخيص الخاصة بالتعبير الشفهي بعد تطبيق البرنامج للكشف عن فاعلية البرنامج.
- ٥- استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، والوصول إلى نتائج للدراسة وتفسيرها.



# **الفصل الثاني**

## **الإطار النظري للدراسة**

**أولا : نشأة علم النفس اللغوى**

**ثانيا : مراحل النمو اللغوى**

**ثالثا: الأنظمة اللغوية**

**رابعا : العوامل المؤثرة على قدرة الطفل على النمو اللغوى**

**خامسا : التعبير الشفهى مفهومه وعملياته**

**سادسا : صعوبات التعلم**

**سابعا : صعوبات التعبير الشفهى**





## الفصل الثانى

### الإطار النظرى للدراسة

#### مقدمة :

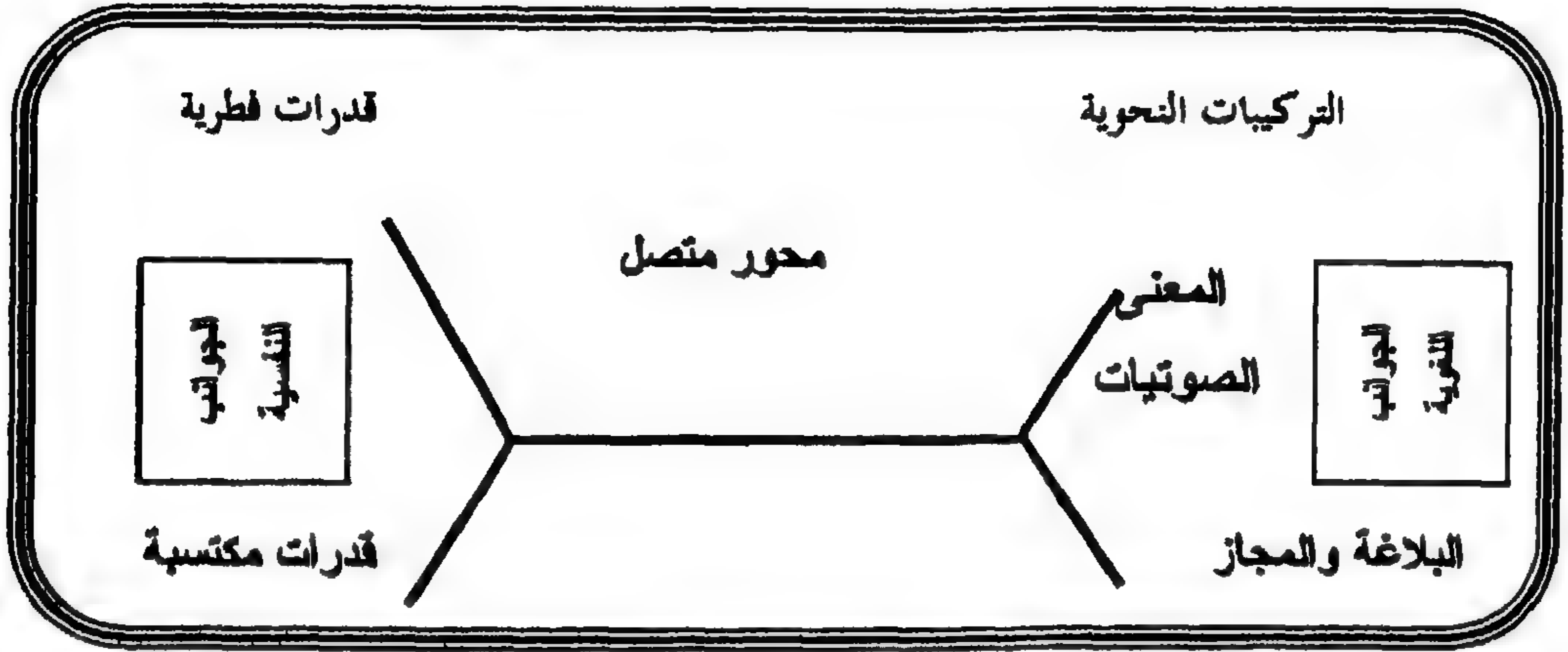
يتناول هذا الفصل الإطار النظرى للدراسة ، ويحتوى على دراسة لمتغيراتها من الناحية اللغوية، ومن ناحية صعوبات التعلم، وقد تم دراسة هذه المتغيرات من خلال الحديث عن مداخل تعلم اللغة، ونشأة الدراسات النفس لغوية، والنظريات المفسرة لاكتساب اللغة، ثم الانتقال إلى تناول النمو اللغوى، ومظاهر الفشل فى اكتساب أنظمة اللغة، ثم مفهوم التعبير الشفوى، وعملياته وموقعه بين فنون اللغة المختلفة ، ثم الانتقال من ذلك إلى تناول مفهوم صعوبات التعلم والتصنيفات المختلفة لها، ومفهوم صعوبات التعبير الشفهى، والانتهاء من ذلك كله إلى كيفية تشخيص صعوبات التعبير الشفهى، وفيما يلى تناول ذلك .

#### أولا : نشأة علم النفس اللغوى :

ترجع العلاقة بين علم اللغة، وعلم النفس إلى طبيعة اللغة باعتبارها أحد مظاهر السلوك الإنسانى، وبما أن علم النفس يعنى بدراسة السلوك الإنسانى عامة، فقد اعتبرت دراسة السلوك اللغوى حلقة اتصال بين علم اللغة، وعلم النفس وهو ما يطلق عليه علم النفس اللغوى.

(نوال عطية، ١٩٩٥ : ٢٢)

ويمكن اعتبار هذا الاتصال على هيئة محور متصل تظهر داخله وجهات النظر اقتراباً أو ابتعاداً من أحد القطبين، كما تتباين تأكيداتهما على أحد الجوانب اللغوية، أو الجوانب النفسية، ويوضح الشكل (١) طبيعة هذا المحور.



شكل (١) العلاقة بين علم النفس، وعلم اللغة . (نقلًا عن : محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦١)

يتضح من الشكل (١) اهتمام اللغويين بالظاهرة الصوتية للغة التي تصدر عن المتحدث وتتخذ شكل موجات صوتية، بينما لا يهتمون بتلك العمليات العقلية التي تسبق ذلك، حيث تعتبر موضوعاً من موضوعات علم النفس، بالإضافة إلى اهتمامهم بالعمليات النفسية التي تحدث داخل الفرد عندما تصل اللغة جهازه السمعي ثم تنقل إلى جهازه العصبي.

(محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦٢)

بمعنى آخر أن علماء اللغة ليسوا معنيين أساساً بعمل أحكام خاصة عن

مطابقة الكلام للقواعد اللغوية العامة، ولهذا فهم مهتمون بالوصف البنائي للظواهر اللغوية، وتشمل النغمة الصوتية التي يتم استخدامها (الفونيمات)، والتتابعات الصوتية المنطوقة ذات المعنى (المورفيمات)، وقواعد تكوين الجمل (التركييب)، وقواعد فهم ما تعنيه الكلمات (الدلالة أو المعنى)، أما علماء النفس فمهمتهم استخدام أساليبهم ومنهجهم للبحث عن الطرائق التي تترجم فيها الكفاءة لاستخدامها في مواقف عيانية، والميكانيزمات النفسية التي تقف خلف الأداء اللغوي، ثم العوامل النفسية التي تسبب انحراف الأداء عن الكفاءة.

(عبدالمجيد سيد أحمد، ١٩٨٢ : ١٤) (كريمان بدير وإميلي صابقي، ٢٠٠٠ : ٢٩)

وفي هذا الإطار يذكر روبرت سولسو (١٩٩٨ : ٤٨٥-٤٨٧)، أن دراسة اللغة أمر رئيسي ليس فقط من أجل الاتصال، بل أيضاً من أجل التفكير، وتمثيل المعلومات، فارتقاء اللغة بين أنواع البشر يمثل شكلاً متفرداً من التجريد، وهو تلك الآلية (الميكانيزم) التي يعتقد أنها أساسية للتعرف، كما أن للتجهيز اللغوي *language Processing* أهمية بالغة فيما يتعلق بشكل وطريقة تخزين المعلومات، وكثير من أشكال التفكير، وحل المشكلات، وهذه العمليات يمكن فهمها بوصفها عمليات تتضمن اللغة، هذا بالإضافة إلى أن اللغة تؤثر في الإدراك، وهو الجانب الأساسي في التعرف، ولهذه الأسباب حظيت اللغة بدراسات مكثفة من علماء النفس، حيث تضمنت هذه الدراسات كلاً من علم اللغة، وعلم النفس المعرفي.

ويعتبر إنتاج اللغة من المجالات التي تثير اهتمام علماء النفس، وتستحوذ على جزء من بحوثهم، ودراساتهم، ويتجلى اهتمام علماء النفس اللغويين بإنتاج وفهم اللغة في تركيزهم على القدرة الإبداعية في استخدام اللغة.



والتي تعنى قدرة المتكلم على إنتاج وفهم العديد من الجمل التي لا يحدها عدد، والتي لم يسمعها أو ينطق بها من قبل، ولعل ذلك ما قصده ابن جنى عندما عرف اللغة بأنها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" حيث إن الأغراض هي المعانى والدلالات التي يراد نقلها من متكلم إلى مستمع باستخدام الأصوات المنطوقة.

(جمعة سيد يوسف، ١٩٩٨ : ٩٥-٩٧)

وتجدر الإشارة إلى أهمية دراسة العلاقة بين المتغيرات النفسية وبين اكتساب اللغة، فإكتساب اللغة يرتبط بالإطار الثقافي للمجتمع، والذي يظهر أثره في بعض الجوانب النفسية لدى متعلمي اللغة، حيث أدرك الجميع أن العوامل النفسية التي تحيط بالفرد تسهم بدور لا يمكن إغفاله عند معالجة المشكلات أو الضعف في اكتساب اللغة، وبدأ يظهر الاهتمام بدراسة اللغة في إطار السياق العام للنص، وليس كما كان سائداً في تعلم اللغة من التركيز على المفردات فقط بعيداً عن السياق والمعنى.

وقد قدمت الدراسات النفس لغوية أطرها العلاجية في تلازم مع الاهتمام بالنمو العقلي للفرد والمرتبط بالنمو اللغوي لديه، وتتجسد كفاءة الفرد اللغوية في قدرته على الاستخدام الجيد لعناصر اللغة في إطار من التناسق والتكامل متجسداً في قدرته على التعبير عن آرائه وأفكاره سواء بصورة شفوية أو مكتوبة، ويعتبر التعبير الشفهي مؤشراً مهماً للعلاقة بين اكتساب اللغة والعوامل النفسية التي تؤثر فيها، وتجدر الإشارة إلى أن علماء النفس ينصب اهتمامهم بإنتاج اللغة على جانبين:

- الجانب الأول: هو إدراك الكلمات ، وكيفية تحويل الأصوات الخام والفونيمات إلى كلمات لها معنى، وكذلك كيفية التمييز بين كلمة وأخرى بمجرد حدوث أى تغير فونيمى.

- الجانب الثانى : يهتم فيه علماء النفس بالاضطرابات التى تلحق بالكلام المنطوق سواء كان ناتجاً عن أسباب وعوامل عضوية أو أسباب وظيفية، ويكون الاهتمام فى هذه الحالة موجهاً إلى تشخيص ومعرفة مصدر الاضطراب، ثم وصف الأعراض وتصنيفها، ليس هذا فحسب، بل المساهمة فى علاج وتقويم هذه الاضطرابات. (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٨ : ٩٧)

وقد تمخضت الدراسات النفس لغوية عن نظرية رائدة فى هذا المجال على يد العالم "تشومسكى" Chomsky، حيث ترجع أهمية جهوده إلى تكوين نظرية جديدة فى اللغة والتحليل اللغوى أحدثت تحولاً هائلاً فى الفكر اللغوى، وأدوات التحليل، وتجاوزت تأثيراتها علم اللغة إلى عدد من العلوم الإنسانية الأخرى فى مقدمتها علم النفس، فقد تجددت مع تشومسكى فى نظريته اللغوية الصلة التى تربط بين علم اللغة وعلم النفس، حتى إن بعض اللغويين جعلوا علم اللغة أهم مجالات الكشف عن إنسانية الإنسان، وبالتالي أصبحت اللغة رافداً للبحث فى علم النفس. (محمود فهمى حجازى، ١٩٩٣ : ٤٣)

وبعد هذا العرض لنشأة الدراسات النفس لغوية يمكننا القول بأن الثورة النفس لغوية التى حدثت على يد تشومسكى هى ثورة حقيقية شكلت فيها أراؤه النظرية اللغوية أو العقلية فى تفسير كيفية اكتساب وتعلم اللغة، وذلك فى مقابل نظريات التعلم، والنظريات المعرفية التى سادت فترة طويلة، وفيما يلى عرض لأهم هذه النظريات والتى حاولت تفسير كيفية اكتساب اللغة.

## أ - نظريات تفسير اكتساب اللغة :

### ١ - نظريات تفسير اكتساب اللغة :

قدمت عدة نظريات لتفسير اكتساب اللغة، وفيما يلي عرض لبعض منها :

#### أ- النظرية السلوكية :

وتهتم نظريات التعلم السلوكية في معالجتها للنمو اللغوي بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتؤكد على أن كافة أنماط التعلم بما فيها التعلم اللغوي يمكن أن تخضع للتفسير من خلال المعايير المتضمنة في مبادئ التعلم السلوكية مثل التقليد، والاقتران، والتشكيل، والتعزيز، وغيرها. (حسام البهنساوي، ١٩٩٤ : ٦٤)

وتقوم هذه النظرية على أساس التشريط كمبدأ أساسي لاكتساب اللغة، فاللغة عبارة عن استجابة يصدرها الكائن الحي في مواجهة المثيرات، والاستجابات اللفظية التي يتم تعزيزها تميل إلى الحدوث والتكرار شأنها شأن بقية الاستجابات. (السيد عبد الحميد، ١٩٩٦)

وقد فسر واطسون *Watson* السلوك اللفظي كبقية أشكال السلوك في ضوء تكوين العادات؛ حيث يرى أن المتعلم إذا أعطى عدة استجابات لمثير ما، فإن الاستجابة التي تتكرر هي التي يتعلمها؛ لأنها الاستجابة التي ستعزز بعد تكرارها. (علي عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)

أما سكنر *Skinner* فيرى أن اكتساب الطفل للغة يتم بطريقة مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية، عن طريق المحاكاة، والترابط أو الاقتران،

والاشتراط والتكرار، التدعيم أو التعزيز، حيث يؤكد على أن تكرار الارتباط بين مثيرين كفيل بحدوث الاستجابة اللغوية، فمعنى اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ وبين المثير الدال على هذا اللفظ، فالمثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شبيهة اقتراناً منتظماً متكرراً، ومثال ذلك حينما تقول الأم لطفلها كلمة "كرسى" مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى هذا الشيء المثير "كرسى". (كريمان بيدير، وإميلى صادق، ٢٠٠٠ : ٤٨)

فالطفل يكتسب معان الكلمات بقدر اكتشافه الأشياء التي تشير إليها الكلمات عبر اقترانها بالكلمة التي يتلفظ بها، ويكتسب القواعد التركيبية عندما يتعلم الترتيب الصحيح للكلمات في الجمل، وعليه فمعنى جملة ما من وجهة نظر السلوكيين هو الموقف الذي ينطق فيه المتكلم بجملة ما، ويلى ذلك استجابة عند السامع، أو هو المنبه الذي يثير استجابة لفظية معينة، (محمود فهمى حجازى، ١٩٩٣ : ٦٩)

ويظهر مما سبق أن المعنى لا يشغل حيزاً كبيراً لدى السلوكيين؛ حيث ينصب اهتمامهم على الظاهر الذى يمكن إخضاعه للتجريب والملاحظة، فاللغة لديهم سلوك يمكن اكتسابه عن طريق التجريب والمحاولة والخطأ شأنه فى ذلك شأن أى سلوك آخر، ويؤكد ذلك (حسنى عبد البارى عصر، ١٩٩٣ : ٩٣) حيث يشير إلى أن اللغة عند السلوكيين هى كلام شفهي، وأن قضية المعنى لديهم قضية شكلية، والمعنى الحقيقى عندهم يتحدد فى قدرة المتعلم على إعطاء الاستجابة الصحيحة لمثير ما، ومن ثم فالقيمة الحقيقية فى تعلم اللغة عندهم تكمن فى تكوين العادات اللغوية وأدائها بشكل آلى وميكانيكى.



أما دور الطفل في تعلم اللغة من وجهة نظر السلوكيين فهو سلبي؛ ففاعليته تكمن في قدرته على تقليد الأشكال اللغوية، إلا أنه لا يبادر بها، لأن شكل لغته المنطوقة يتوقف على التعزيز الانتقائي الذي يتلقاه من المحيطين به، وليس بالاكشاف الذاتي أو الإبداع من قبل الطفل. (أنسى محمد قاسم، ٢٠٠٠ : ٤١)

أما استعمال الطفل للكلمات الجديدة فيفسرها السلوكيون في ضوء مبدأ التعميم؛ حيث يرون أن التشابه، والتماثل بين الأشياء الطبيعية، والعلاقات القائمة بينها دوراً أساسياً في عملية تعميم المعاني التي سبق للطفل أن اكتشفها على أشياء متقاربة. (ميشال زكريا، ١٩٨٦ : ٥١)

وتؤكد السلوكية على أهمية ظروف البيئة المحيطة بالطفل كعامل أساسي في اكتساب اللغة دون النظر إلى قدراته الداخلية؛ فالكلام عند السلوكيين مثل أي نوع من أنواع السلوك يمكن برمجته وتعليمه للآخرين، فهم لا يفصلون المعنى المكتسب عن الحدث المصاحب لاكتساب اللفظ أو المدلول؛ لأن معنى الصيغة اللغوية يجب أن يحلل لدى المستمع في ضوء عناصر الموقف الذي يتكلم فيه المتحدث، وتتمثل هذه العناصر في :

١. مثيرات المتكلم : وتتمثل في الأحداث العملية السابقة للكلام.
٢. الكلام : وهو استجابة وسيطة للمتحدث تعد بدورها مثيرات للمستمع.
٣. استجابة المستمع في الموقف الاتصالي.

فاكتساب المعنى إنما يقوم على العلاقة الارتباطية بين هذه العناصر

الثلاثة، والتي لا تتم بمعزل عن العناصر العيانية التي تمثل الواقع المحيط. (السيد عبد الحميد، ١٩٩٦)، (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٣-١١٤)

ويؤكد السلوكيون على مبدأ التعزيز؛ حيث يرون أن تعلم الاستجابة اللغوية يتم عن طريق تعزيز الاستجابات الصحيحة لدى المتعلم، أما إذا لم يجر تعزيزها لا يتم تعلمها، وعندهم لا يكمن التعزيز وحده، ولكن لابد من تكرار الاستجابة، فالممارسة لديهم عامل أساسي لتعلم اللغة. (نسايف خرما، وعلى حجاج، ١٩٨٨ : ٧٠)

وعلى ذلك فلكي يتم تعلم استجابة لغوية صحيحة من وجهة نظر السلوكية لابد من تقديم أمثلة جيدة للدارسين؛ حتى يقوموا بمحاكاتها، كما يمكن تعلم التراكيب عن طريق استخدام الأنماط اللغوية الصحيحة التي تعرض على المتعلم بصور متعددة سواء مسجلة على شرائط، أو أثناء عرض القصص والصور، كما يتم تعلم الاستجابة اللغوية الصحيحة عن طريق تعزيزها المتكرر. (McDonough , 1983: 9)

ويمكن الاستفادة مما سبق في إعداد برنامج الدراسة الحالية لعلاج صعوبات التعبير الشفهي؛ حيث يمكن تضمين أساليب التعزيز، والإثارة، والتشويق المختلفة في جميع الأنشطة الخاصة بالبرنامج، كما يتم من خلاله عرض مجموعة كبيرة من الأنشطة المتنوعة، والتي تعالج كل صعوبة، وذلك اعتماداً على مبدأ التكرار كما أشار إليه السلوكيون، كذلك يتم تقديم نماذج لغوية متكاملة من خلال شرائط الكاسيت مما يساعد عينة الدراسة على محاكاتها بطريقة ملائمة، كما يمكن تضمين أنشطة البرنامج مجموعة متنوعة من

الصور، والكروت المصورة التي تحكى قصصاً متنوعة باعتبارها منبهات يمكن من خلالها إثارة الاستجابة اللفظية كما أشار إلى ذلك السلوكيون .

وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي تحظى بها هذه النظرية، باعتبارها من النظريات الرائدة في ميدان علم النفس، إلا أنها لم تسلم من الانتقادات التي وجهت لها، حيث فشلت في تفسير كيفية تعلم واكتساب المعاني المجردة التي ليس لها واقع ملموس، كذلك فشلت في تفسير كيفية تعلم بعض الحروف والأصوات مثل أداة التعريف (أل)، وحروف الجر، وأسماء الاستفهام، ومع تأكيد السلوكية على مبدأ التكرار، نجد أن الطفل قد يسمع كلمات وظيفية مثل (الذي)، (إذا)، مئات المرات دون أن يتعلمها، وبالمثل مبدأ التعزيز الذي اعتبرته السلوكية أساساً للتعلم اللفظي، فأحياناً يدعم الكبار كل ما ينطقه الصغار مع كونه خطأ، ومع ذلك نجد الطفل يتخلى عن هذه الكلمات الخطأ على الرغم من تعزيزها كلما تقدم في العمر . هذا فيما يتعلق باكتساب المفردات، أما فيما يتعلق باكتساب الجمل فنجد السلوكية عاجزة عن تفسير كيفية تعلم الفرد للتركييب اللغوية الجديدة التي لم يسبق تعزيزها، وخصوصاً إذا علمنا أن الطفل لا يمكن أن يتعلم للجمله كسلسلة صوتية مرتبطة بمدلولات معينة، كما هو الحال في المفردات، فالجمل التي يفهمها للطفل ويستطيع استعمالها غير محدودة، وخاصة الجمل التي يمكن للطفل تكوينها رغم عدم سماعه لها من قبل، هذا بالإضافة إلى أن معظم الجمل لا تتكرر بحذافيرها .

هذا بالإضافة إلى سلبية المتعلم خلال عملية التعليم؛ حيث تكمن فعاليته في قدرته على تقليد ما يسمع من أشكال لغوية، كما أغفلت هذه النظرية مبدأ الفروق الفردية؛ حيث ترى أن تعلم اللغة محكوم بالظروف التي يتم فيها، فإذا

أخضعنا عدد من الأفراد لنفس الظروف سيتعلمون بطريقة متشابهة .

فى إطار العرض السابق يمكن استخلاص أهم المبادئ التى قدمتھا المدرسة السلوكية فى اكتساب وتعلم السلوك اللغوى فى :

١- مبدأ التقليد : فالطفل يبنى حصيلته اللغوية عن طريق التقليد القصدى والإرادى لكل ما يسمعه أو يعرض أمامه، ومن ثم فالمخرجات اللغوية لديه لا تخرج عن كونها مدخلات .

٢- مبدأ التعزيز : فالاستجابة الإجرائية التى يليها تعزيز تستمر ، والتى لا يليها تعزيز تتلاشى، وهذا التعزيز مصدره المحيط الاجتماعى للطفل ، كما أكدت على مبدأ الاشتراط اللفظى، والذى يمكن من خلاله تعديل الاستجابة اللفظية (التمييز) من خلال تعزيز بعض جوانب النطق والكلام، وإطفاء البعض الآخر .

٣- التكرار: ويعنى الاقتران التكرارى بين اللفظ والمثير الدال عليه فى تعلم الاستجابة اللغوية .

ومما هو جدير بالذكر أن هذه المبادئ لا ينفصل كل منها عن الآخر بقدر ما تشترك فى تفسير السلوك اللغوى، فالأطفال يتعلمون نطق الكلمات عن طريق التقليد، ويحتفظون بما اكتسبوه عن طريق التعزيز ويكتسبون المعانى عن طريق الارتباط .

#### ب - النظرية اللغوية :

رائد هذه النظرية هو العالم الأمريكى تشومسكى Chomsky الذى حول مسار الدراسة اللغوية عندما نشر كتابه "التركيبات النحوية" عام ١٩٥٧،



فقد أحدثت نظريته في اللغة والتحليل اللغوي تحولاً هائلاً في الفكر اللغوي، وأدوات التحليل، وتجاوزت تأثيراتها علم اللغة إلى عدد من العلوم الإنسانية الأخرى في مقدمتها علم النفس.

(محمود فهمي حجازي، ١٩٩٣ : ٤١)

والجديد في التحولات التي أحدثها تشومسكي هو أن منهج التحليل التوليدي التحويلي حول مركز الاهتمام من السلوك الفعلي الظاهر إلى نظام المعرفة التي تكمن وراء استخدام اللغة وفهمها، وهذا التحول أدى بدوره إلى عدم الاقتصار على الأبنية السطحية للغة، بل امتد الاهتمام إلى تعرف ملامح ذلك النظام اللغوي الكامن داخلياً في عقل ابن الجماعة اللغوية تمهيداً لتعرف طبيعة النظام اللغوي عند الإنسان، وهذا التحول في نظرية تشومسكي يتجاوز تحليل اللغة إلى معرفة النفس. (كمال بكداش، ١٩٨٤ : ٨٤-٨٨)

وقد تأثر تشومسكي في نظريته عن النحو التحويلي التوليدي بأراء الفيلسوف الفرنسي ديكارت، والذي اعتبر اللغة قدرة فطرية كامنة في مكونات الإنسان البيولوجية، وأن هذه القدرة تشمل معرفة سابقة بالقواعد اللغوية، ومهمة البيئة إظهار هذه القدرة.

(محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦٨)

ولذلك أقام تشومسكي نظريته على أساس أن اللغة عمل عقلي يتميز به الإنسان مهتماً بالجانب العقلي عنده من أجل الكشف عن قدراته في فهم اللغة وإنتاجها، حيث يرى تشومسكي أن الطفل يولد ولديه استعداد فطري (غريزي) للمهارة اللغوية، وقد أطلق على هذا الاستعداد : جهاز اكتساب اللغة *Language acquisition device (LAD)* وهو ميكانيزم افتراضي داخلي

يمكن الأطفال من السيطرة على الإشارات القادمة وإعطائها معنى ، وبالتالي إنتاج الاستجابة . (سامي محمود عبد الله، ١٩٩٦ : ١٦٨)

وفي هذا الإطار ناقش ماكنيل Mcneil (١٩٧٠) أداة اكتساب اللغة (LAD) باعتبارها نموذجاً يتسق مع المدخل الفطري ، ويشير هذا النموذج إلى أن الكلام الذي يسمعه الطفل يمر عبر أجهزة تساعد على فهم وتعلم قواعد اللغة التي يسمعها، وباستمرار تعرض الطفل للكلام، ومن خلال عملية اكتساب اللغة، يتعلم القواعد، كما تنمو لديه القدرة على اتباعها أثناء الكلام، ولكن الاستعداد اللغوي أو معرفة اللغة ليست بالضرورة ممثلة للأداء أي ممارسة تلك المعرفة، وقد عبر ماكنيل Mcneil عن هذه النظرية بالشكل (٢) :



شكل (٢) نموذج ماكنيل لاكتساب اللغة. (نقلا عن: عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٨)

وقد قدم هذا النموذج لتفسير كيفية تفاعل المدخلات اللغوية والاستعداد العضوي للطفل لتكوين الاستعداد لاستخدام القواعد ، وفي هذا الإطار يؤكد فان Fan (١٩٨٠) أن أصحاب نظريات القابلية البيولوجية Biological Propensity Theories وعلى رأسهم تشومسكي يرون أن الإنسان مزود بأنظمة بيولوجية Biological systems وضعت بصورة محددة لدى التركيب الإنساني لكي توجه عملية اكتساب اللغة ، والتي تتوقف بدورها على معرفة

الفرد واكتشافه للقواعد التحويلية Transformational Rules المناسبة للغة الخاصة بمجتمعه من خلال البارامترات المحددة لهذه اللغة، والشكل (٣) يوضح ذلك .



شكل (٣) كيفية اكتساب اللغة وتطورها . (مقتلاً عن: السيد عبد الحميد، ١٩٩٦ : ٢٢)

يتضح من خلال الشكل (٣) أن الإنسان لا يستخدم اللغة كنوع من المحاكاة والتقليد للنماذج المحيطة به، ولكن يستخدمها بصورة جديدة إبداعية، حيث إنه مزود بقدرة فطرية تجعله ينسج جملاً جديدة لم يسمعها من قبل .

وفي معرض تأكيد ذلك أشار تشومسكي Chomsky (١٩٨٨) إلى حقيقة مهمة مؤداها، أن الصغار يتعلمون الكلام ويمارسونه رغم أنه نادراً ما يقوم أحد بتصحيح كلامهم وطريقتهم في تركيب الجمل، ويفسر ذلك بأن لدى الطفل معرفة فطرية بقواعد الكلام، وهذا لا يعني أن هناك نسقاً نحوياً معيناً ذا طبيعة فطرية، ولكنه يعني أننا نمتلك مخططاً فطرياً Innate scheme لمعالجة المعلومات وتكوين أبنية مجردة Abstract structures .

(في: روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٨)

المسلمات التي تقوم عليها النظرية :

تقوم هذه النظرية على مجموعة من الأسس والمسلمات والتي تفسر اكتساب الفرد للغة وهي :

أ- اللغة تتطوى على قدر كبير من التماثل Uniformity , وغالباً ما يرتبط البناء الضمني ارتباطاً محكماً بمعنى الجملة أكثر من ارتباطه بالخصائص الشكلية (السطحية) .

ب- اللغة ليست نظاماً أو نسقاً مغلقاً Closed system , ولكنها نظام منتج Generative system .

ج - البنى الضمنية للغة تحتوى على عناصر عامة فى جميع اللغات، تعكس الأسس التنظيمية الفطرية للمعرفة، وهذه الأسس أو المبادئ التنظيمية قد تؤثر تأثيراً مباشراً فى التعلم وفى إنتاج اللغة .

د - ارتقاء اللغة لا يمكن وصفه ببساطة فى مصطلحات مبنية على مبادئ التعلم الإجرائى ولكن النظرية النفسية يجب أن تهتم بالعمليات الضمنية، بدلاً من اهتمامها بالعمليات السطحية، (روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٢)

هـ - قواعد اللغة ليست مجموعة ما نلاحظه فى نصوصها وعباراتها المنطوقة، فهذه النصوص والعبارات صور من الأداء، ولكن قواعد اللغة تمثل المعرفة العقلية الكامنة وراء هذا الإنتاج، ولهذا لا يجوز الاكتفاء ببحث الأداء فى النصوص، بل لابد من كشف القواعد الكامنة المؤثرة فى إنتاج المعنى (محمود فهمى حجازى، ١٩٩٣ : ١٣٩)



وقد اهتمت نظرية تشومسكى بمصطلحين مهمين هما الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوى، وهذان المصطلحان كانا سبباً فى تجسيد نوعين من البناء اللغوى هما : البنية السطحية، والبنية العميقة. (عبد الحليم محمود، وآخرون، ١٩٩٠ : ٥٥٢)

#### ١- الكفاءة اللغوية، والأداء اللغوى :

يفرق تشومسكى بين الكفاءة اللغوية والأداء اللغوى، على أساس أن الأول يشير إلى القدرة التى تتكون لدى كل فرد من أفراد مجتمع معين، والتى تمكنه من تكوين ما يريد من جمل جديدة فى مناسبات مختلفة، ويسمى تشومسكى هذه الكفاءة بالمعرفة اللغوية وتشير إلى معرفة الفرد بالقواعد الصرفية والنحوية التى تربط المفردات بعضها ببعض فى الجمل ، أما الأداء فيقصد بها الأصوات التى ينطقها الفرد بالفعل ، والتى قد لا تكون صورة صحيحة للغة لأن فيها الكثير من التردد والتكرار والتوقف ومخالفة القواعد اللغوية.

(عبدالمجيد سيد أحمد، ١٩٨٢ : ١٣٩)

ولفهم السلوك اللغوى يجب فهم للقواعد التى تحكم ذلك السلوك، وبناء على ذلك لى نحصل على نموذج للأداء اللغوى علينا أن نكون نموذجاً للكفاءة اللغوية، فالنشاط اللغوى يجب ألا يقتصر على النظر فى ظاهر اللغة (الأداء)، وإنما يعمل على استنباط القواعد التى تكون أساس اللغة، تلك القواعد التى تشكل المعرفة الحقيقية للغة (الكفاءة)، وتمكن هذه الكفاءة أو القواعد الفرد من توليد عدد لانهاى من الجمل الصحيحة ، وكذلك من إخضاع الجمل البسيطة إلى عدد من التحويلات كما أنها تمنع من تكوين جمل غير صحيحة.

(جوديث جرين، ١٩٩٣ : ١٢٣)

وفي هذا الإطار يمكن الإشارة إلى القواعد التحويلية والتي تلقى مزيداً من الضوء على مصطلح الكفاءة اللغوية، فالنحو التحويلي يعتبر مكوناً أساسياً في نظرية تشومسكي، وهو تحول أحد الأبنية إلى بناء آخر، حيث يشير إلى تفاصيل للقواعد التي تحكم هذا التحول من رسالة لغوية ذات شكل معين إلى رسالة أخرى، فالجمل قد تكتب في أشكال مختلفة مع الاحتفاظ بالمعنى الأصلي، وهكذا يمكن تفسير القدرة على توليد عدد لا حدود له من الجمل المختلفة والعديد من الأشكال المختلفة لكل جملة، ليس نتيجة للمحاكاة بل كنتيجة لامتلاكنا الفطري لقواعد معينة، تتيح لنا أن نصوغ جملاً، وأن نحولها إلى جمل أخرى تعبر عن نفس المعنى، حيث يطلق على هذه القدرة الضمنية : الكفاءة اللغوية. (روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٦).

معنى هذا أن القدرة على إنتاج اللغة وفهمها تسمى الكفاءة اللغوية، وهي التي طبع عليها الإنسان منذ طفولته وخلال مراحل اكتسابه للغة، وهي بمثابة مقدرة تجسد العملية التي يقوم بها متكلم اللغة بهدف صياغة الجمل، وذلك طبقاً لتنظيم القواعد الضمنية التي يمتلكها. (ميشال زكريا، ١٩٨٦ : ٤٥)

وفي إطار هذه النظرية يجب الإشارة إلى أن الأداء اللغوي قد يتأثر ببعض العوامل الطفيلية الخارجة عن إطار اللغة تجعله ينحرف عن الصورة "المثالية" وهذه العوامل قد تكون متعلقة بالمرحلة النمائية للطفل، وقد يكون منشؤها الانتماء إلى طبقة اجتماعية معينة، ولذا فإن دراسة الأداء اللغوي يجب أن تكون في إطار اعتمادنا للفكرة القائلة بعدم التساوي بين الأداء والكفاءة، وبأن الأداء يمثل صورة مشوشة للكفاءة اللغوية لتأثره بالعوامل الخارجة عن نسق اللغة. (محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٦٩)

و من أهم أهداف نظرية تشومسكى هو اكتشاف القواعد الضمنية الكامنة وراء الكفاءة اللغوية والتي توجه عملية الكلام التى يكتسبها الطفل من خلال نشأته فى بيئة لغوية.

## ٢- البنية السطحية، والبنية العميقة :

يهدف هذا المبدأ إلى تقسيم التركيب اللغوى بين بنية ظاهرة تتمثل فى الصورة الكلامية التى ينطق بها المتكلم، وبنية تحتية تتمثل فى الجملة الأصولية أو اللبية.

(روبرت سولسو، ١٩٩٨ : ٤٩٢)

فقد يتفق التركيبان فى البنية الظاهرية، ولكنهما يختلفان فى بنيتهما العميقة، وعلى العكس من ذلك قد تختلف البنى السطحية وتتفق فى بنية عميقة واحدة، فالبنية العميقة "أصلح النجار الطاولة" يمكن أن نعبر عنها فى بنى سطحية مختلفة مثل : الطاولة أصلحها النجار، النجار أصلح الطاولة، ومن ثم يستلزم فهم أى جملة (بنية ظاهرية) إرجاعها إلى تركيبها الأساسى (البنية العميقة).

(محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٧٠-٧١)

فالبنية العميقة هى أنماط من العلاقات كامنة فى العقل عند أبناء الجماعة اللغوية، وتصدر الجمل والعبارات التى نسمعها ونفهمها ونذكرها عن هذه البنية العميقة الكامنة.

(محمود فهمى حجازى، ١٩٩٣ : ٤٢)

وقد أكدت نظرية تشومسكى على عدد من القواعد والمفاهيم المرتبطة بكل من البنية السطحية والبنية العميقة والتي يجب الإشارة إليها منها : قواعد بنية العبارة، والتي يطلق عليها أحياناً القواعد التفسيرية البسيطة والتي تهدف

إلى صنع سلاسل من الكلمات التي تمثل الجمل الأساسية، أو ما يعرف بالجملة النواة. (جوديث جرين، ١٩٩٣ : ١٤٧)

كما أكدت هذه النظرية على مفهوم القواعد التحويلية، ودورها هو معالجة الجملة النواة من أجل التوصل إلى صيغة نهائية للجمل المعقدة مثل الجمل المبنية للمجهول، والجمل المنفية.

### ٣- البنية العميقة والمعنى الدلالي :

لقد ساعد مفهوم البنية العميقة للتفريق بين معاني الجمل التي يكون ظاهرها غامضاً فمفهوم البنية العميقة هو الذي يؤدي إلى إزالة هذا الغموض، فالجملة عندما تكون غامضة تركيبياً فإن الفرد يقوم بعملية الفهم عن طريق إنتاج المعاني التي تحملها هذه الجملة باعتبار أن الوصف السينتاكطي للجملة يتضمن أكثر من مجرد الكلمات الحقيقية، فالبنية السطحية عند تشومسكي تمثلها كلمات الجملة، أما البنية العميقة فتتمثل المعنى الذي يكمن وراء تركيب الجملة. (جون ليونز، ١٩٨٥ : ١١٩-١٢٦)

وفي هذا الإطار يؤكد تشومسكي أن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، إنما تحتوي على كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي، وذلك لأن الكلمات لا تتضمن دلالة مطلقة، بل تتخذ دلالتها في السياق الذي ترد فيه، وكذلك ترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها وبينيتها التركيبية. (ميشال زكريا، ١٩٨٦ : ١٤٠)

يتضح من خلال العرض السابق لنظرية تشومسكي تأكيدها على التحليل الدلالي، والذي يهدف إلى فهم الجانب المتعلق بالمعنى، أو بمحتوى الرسالة اللغوية التي تنقلها الجملة، وينصب على ما تشير إليه الجملة من وحدات



وأحداث، ودلالات خارجية، كذلك أكدت على أن غاية اللغة هي توصيل المعنى، ومن غير ذلك لن تكون هناك لغة حقيقية.

وتمدنا هذه النظرية بمجموعة من الأسس التي تسهم في تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي، ومنها الاعتماد على وحدات لغوية ذات معنى واضح يتناسب مع مستوى وسن عينة الدراسة بحيث تكون أكثر ارتباطاً بواقعهم كما يجب أن تكون مثيرة وجذابة بالنسبة لهم مثل اختيار الجمل البسيطة والتي ترتبط بواقع حياتهم اليومية كالجمل الخاصة بالمدرسة والهوايات التي يمارسها التلاميذ، فالاهتمام يجب أن يكون منصبا على المعنى اللغوي السليم، واستخدام جمل تامة المعنى، وكذلك استخدام الفقرات المتكاملة المترابطة في معانيها كالفقرات الخاصة بالعلماء كأحمد زويل، وكذلك الفقرات الخاصة بالرياضة والسياحة في مصر وسيتم مراعاة ذلك عند بناء برنامج الدراسة، وسوف يتم تدريب التلاميذ على التعبير الشفهي من خلال صور لغوية مختلفة.

### ج- النظرية المعرفية :

يؤكد المعرفيون على النمو المعرفي كأساس لجوانب النمو الأخرى، ومنها النمو اللغوي، حيث يعد النمو للعقل مطلباً أساسياً لاكتساب وتعلم اللغة، يذهب المعرفيون إلى أهمية الجوانب المعرفية مثل : الإدراك، والتعرف، والتمييز، والتصنيف، والتجريد، والاستدلال في عملية اكتساب اللغة وتعلمها.

ويعد ارتفاع الكفاءة اللغوية هو جوهر النظرية المعرفية، والذي يحدث نتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته، فالطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم يصحح هذه الفرضيات أثناء ممارسة اللغة، ويتم تعديلها - عندما يتضح له خطأها -

تعدّياً يؤدي إلى تقريبها تدريجياً من تراكيب الكبار، إلى أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، فالطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها، ثم يطبق هذه القاعدة، ثم يعد لها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار.

(كريماني بدير، إميلي صافي، ٢٠٠٠: ٥٢)

وتلعب العمليات الذهنية في تعلم اللغة عند المعرفيين دوراً مؤثراً وفعالاً فهي عملية نشطة ينتج من خلالها المتعلم اللغة، فهو ليس متلق لنماذج لغوية تفرض عليه من خارجه، ولكنه هنا مبدع وواع، فلا تقتصر مهمته على استدعاء النماذج اللغوية التي سبق أن خزنت لديه وذلك عندما يتوافر المثير المناسب؛ فالمعرفيون يعنون بالمعنى حيث يشكل عندهم قضية رئيسة وذلك خلافاً للسلوكيين الذين يعتبرونه قضية غير مهمة بالنسبة لهم مقابل للشكل الظاهر للغة. (نجلاء أحمد المحلاوي، ٢٠٠١)

ويشير ميرسر *Mercer* (1991: 289) إلى أن المعرفيين يؤكدون على أن ما يحدث بداخل المتعلم يستحق الانتباه أكثر مما يحدث خارجه.

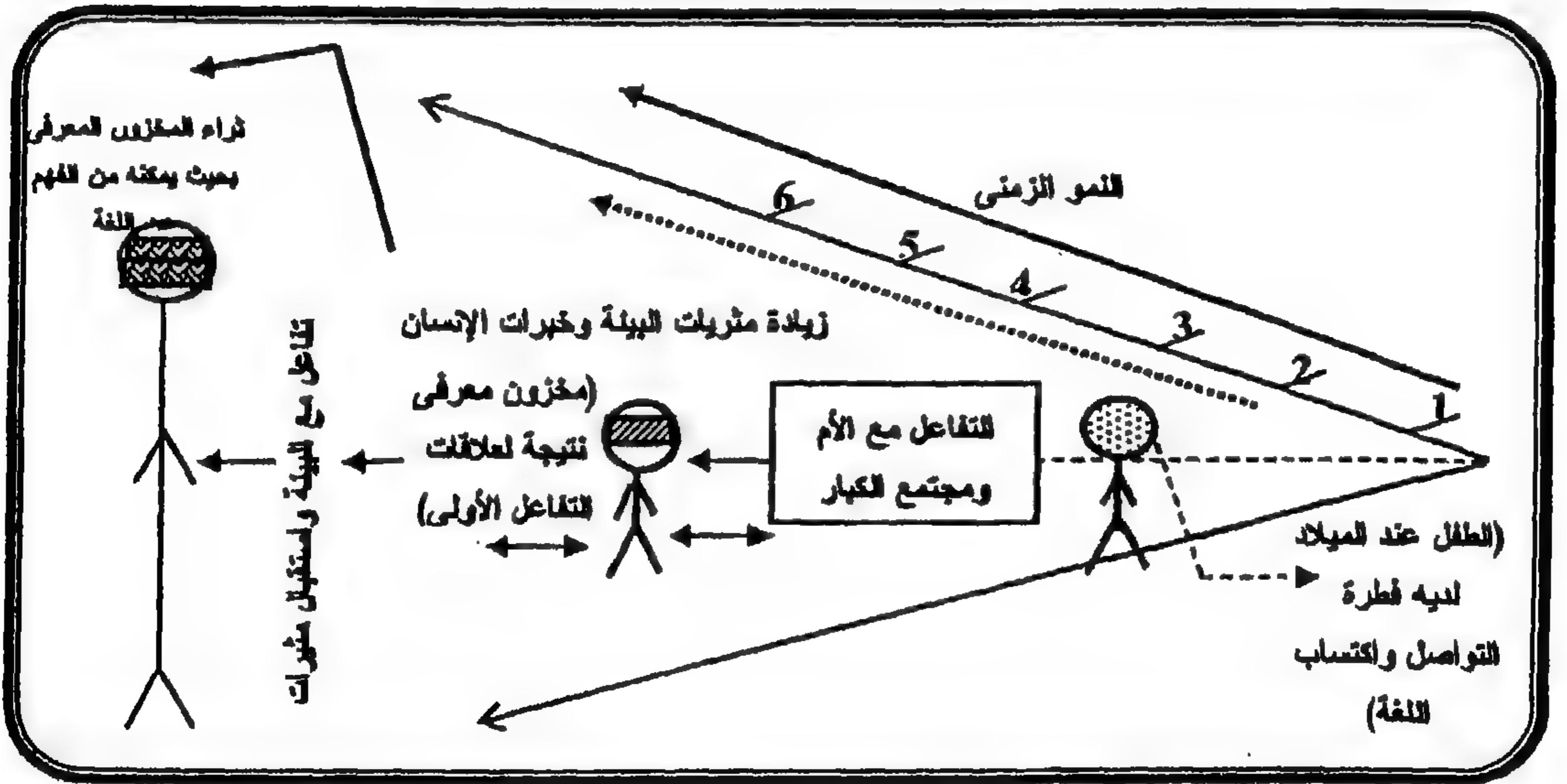
فعملية التعلم لديهم تتطوى على استخدام المعرفة السابقة لدى المتعلم، واستراتيجيات تفكير متنوعة لفهم الأفكار في الموقف الجديد، وبالتالي ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وإدماجها في البنية المعرفية للمتعلم مما يجعل التعلم ذا معنى لديه.

(حسن زيتون، ١٩٩٧: ٥٩) (McLean. J & Mclean. L. 1999: 87)

وينطبق على ذلك التواصل للغوي؛ حيث ينطوى على عملية ذهنية وهي عملية "الترميز" والتي تعني تحويل المعنى الذي في ذهن المتحدث إلى

"مبنى"، أى رموز تتمثل فى وحدات صوتية "قونيمات" والتي تشكل الألفاظ التي تكون الجمل المؤدية للمعنى، والتي تتحول هي الأخرى إلى معنى فى ذهن المستمع، على أن هذا المعنى يختلف من شخص لآخر حسب مخزونه المعرفى أو ما يطلق عليه "البنية المعرفية". (مصطفى حميدة، ١٩٩٧ : ١٢-١٥)

ويستدل مما سبق أن المعرفيين يولون اهتماماً بالغاً بالعمليات العقلية والخبرة السابقة لدى المتعلم، حيث يرون أن ما يتلقاه المستمع من كلام يعالج ذهنياً بواسطة العمليات المعرفية، ويتشكل معناها فى ضوء الخبرة السابقة أو البنية المعرفية لديه، والتي تختلف من فرد إلى آخر، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (٤).



شكل (٤) دور البنية المعرفية فى الفهم عن اللغة (نقلًا عن : نجلاء أحمد

المحلاوى، ٢٠٠١ : ٣١)

"يظهر في الشكل السابق أن الطفل عند الميلاد يكون مزوداً بالفطرة للتواصل مع الآخرين، وهو ما أطلق عليه تشومسكى Chomsky جهاز اكتساب اللغة، ثم يتواصل مع الآخرين، ومنهم الأم، عن طريق "لغة الجسد" في أول الأمر ثم المنطوق بعد ذلك، وباتساع بيئة الطفل، واتساع مثيراتها يزداد المخزون المعرفي، فيزداد الفهم عن اللغة، ويختلف الإنسان عن الآخرين في نظرته للأشياء وتستمر هذه العملية ما دام الإنسان حياً".

(نجلاء أحمد المحلاوي، ٢٠٠١: ٣٢)

وهكذا يفترض أصحاب النظرية المعرفية أن المهارات اللغوية للطفل تسير في مراحل نمائية تتفق مع المراحل النمائية للعقل؛ فبالإضافة إلى النضج، تظهر أهمية الخبرة في النمو اللغوي فالكلمات الأولى التي ينطقها الطفل تصف الناس، والأشياء، والأفعال التي يجرها في مواقف الحياة اليومية؛ حيث يمثل اكتساب هذه الكلمات الأولى تركيبة من خبرات الطفل وتزويده بقدرة على التعبير المجرد عن تلك الخبرات (في صورة كلام) وينطوي ذلك على افتراض ضمنى مؤداه أن الطفل يكون مفاهيم معرفية عن العالم قبل أن يستطيع التعبير عنها لغوياً بالكلام. (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧: ١١٧ - ١١٨)

وتعد الجوانب الاجتماعية من الجوانب التي يؤكد المعرفيون على أهميتها في اكتساب اللغة؛ حيث يرون أن تمكن الفرد من قواعد لغته لا يكفي وحده لكي يتمكن من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة وملائمة؛ إذ لا بد للفرد من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في القدرة على التواصل الاجتماعي، والتي تتألف من القواعد الاجتماعية لاستخدام اللغة استخداماً مناسباً للمواقف المختلفة. (علي عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)



ولعل هذا ما قصد إليه المعرفيون الاجتماعيون ، فبالإضافة إلى تأكيدهم على دور العمليات الذهنية في اكتساب اللغة، رأوا أنه لن يكون هناك تعلمًا ذا معنى إلا إذا كان وثيق الصلة بالبيئة فالتعلم عملية تتضمن بناء المعارف من خلال التفاعل مع البيئة، وفي هذه العملية التفاعلية يتأثر كل من الفرد والبيئة على حد سواء فهم يؤكدون على أهمية العمليات المعرفية من جانب، وعلى نشاط الفرد من جانب آخر .

وقد كان لعلماء اللغة العرب السبق في إدراك أهمية السياق الاجتماعي في فهم وإنتاج اللغة إذ قرر "ابن جني" أن المعارف قد لا نتوصل إليها إلا من خلال إحاطتنا بالظروف التي تشكلت خلالها، ومن ثم فلا ينبغي أن يكتفى اللغوي بالسماع فقط وإنما يجب أن يجمع بين ذلك وبين الحضور والمشاهدة؛ أي يحيط بظروف الكلام . (عبد الرحمن الراحمي، ١٩٧٧: ١٢٧) .

وعلى ذلك فالسياق الاجتماعي له دور بالغ الأهمية في فهم وإفهام اللغة، إذ يكشف النقاب عن كثير من جوانب المعنى والتي لا تظهر إلا من خلال إلقاء الضوء على الجوانب والسياقات المحيطة بذلك المعنى .

ومن هنا يمكن الاستفادة من ذلك في إعداد برنامج الدراسة الحالية لعلاج صعوبات التعبير الشفهي؛ حيث يتضمن البرنامج أنشطة يمارس التلاميذ عينة الدراسة من خلالها اللغة في سياقات متكاملة ذات معنى، مع تضمين أنشطة البرنامج بعض مجالات استخدام التعبير الشفهي والأكثر انتشاراً في مجال التفاعل الاجتماعي كالحوار والمناقشة، هذا بالإضافة إلى تضمين أنشطة البرنامج ألواناً من النشاط اللغوي يحتاجه هؤلاء التلاميذ في محيطهم الاجتماعي كالطلب، والسؤال، والإجابة عن السؤال، وقص القصة وغيرها من ألوان

النشاط اللغوى الذى يجعل تدريب التلاميذ على هذه الأنشطة المتضمنة فى البرنامج العلاجى ذا معنى فى حياتهم، ومن ثم يزيد ذلك من فعالية البرنامج.

وتمثل نظرية بياجيه *Piaget* الأساس الذى تقوم عليه النظرية المعرفية، حيث يعتبر بياجيه أن النمو بجميع جوانبه يخضع للتفاعل بين الفرد بمكوناته، وبين البيئة بعناصرها.

(محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٧٥)

فالنمو اللغوى للطفل يعد انعكاساً لسياق نموه المعرفى الذى يسير فى مراحل متتابعة، وتمثل المهارات اللغوية أحد تطبيقات المهارات المعرفية العاملة فى مجال التواصل، واستناداً على ذلك فإن النمو المعرفى يعد ضرورة ومطلباً سابقاً للنمو اللغوى.

(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١١٧)

وفيما يلى عرض لأهم مراحل النمو المعرفى عند بياجيه وكذلك مظاهر النمو اللغوى فى إطار هذه المراحل.

**المرحلة الأولى : المرحلة الحسية الحركية : من الميلاد حتى سنتين :**

ويعتمد الطفل فى تعامله مع محيطه فى هذه المرحلة على الحس والحركة، ويرتبط تفكيره بالأشياء المدركة، وتتمثل حركاته فى ردود الأفعال الدائرية، فيميل إلى تكرار الأفعال، ولذلك فمعظم المنطوقات اللغوية، تكون فى بدايتها مرتبطة بالجسم ككل، هذا بالإضافة إلى أنه فى هذه المرحلة لا يستطيع التمييز بين الرمز ومدلوله.

المرحلة الثانية: مرحلة ما قبل العمليات الفكرية: من سنتين حتى سبع سنوات:

وتتميز هذه المرحلة بتحول نوعية التفكير من الخبرة الحسية المباشرة إلى الاحتفاظ بها، وتأجيل إظهارها، وظهور بعض أنماط التفكير كالربط بين الأشياء، وإدراك العلاقات بينها، وتظهر الوظيفة الدلالية للرموز في هذه المرحلة، حيث تشير إلى إمكانية دلالة شيء ما على شيء آخر، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة إدراك التماثل في المعنى مع تغيير التركيب اللغوي، وكذلك القدرة على التحويل والتبديل وفهم صورة الجملة المنفية، ولكن لأنه لم تكتمل لدى الطفل في هذه المرحلة القدرة على التصنيف أو التضمين في فئات، نراه يستخدم الرمز اللغوي بشكل أكثر شمولاً وأكثر تعميماً لدلالته.

المرحلة الثالثة: مرحلة العمليات الفكرية العيانية: من سبع سنوات حتى إحدى عشرة سنة

ومع هذه المرحلة ينمو تفكير الطفل، حيث يبدأ في إدراك مبدأ المادة، ويتحرر من تمركز التفكير، حيث يمكنه أن يدرك جانبيين من جوانب الموقف في آن واحد، وهنا يبدأ فهم الطفل للمجاز اللغوي، وكذلك فهمه للنكات.

المرحلة الرابعة: مرحلة العمليات الفكرية الرمزية: فوق إحدى عشرة سنة

وتتميز بتحول العقل من العيانية إلى المنطق الصوري، واستخدام استراتيجيات الفكر المجرد، وفهم الاستعارات والكنائيات، وإدراك المغزى من وراء القصص، والقدرة على التمييز داخل الفئات، كما يزداد فهمه للغة بمستوياتها المختلفة، وخاصة الجانب البلاغي.

من خلال العرض السابق لأهم آراء أصحاب النظرية المعرفية. يتضح لنا تأكيدهم على الجوانب المعرفية مثل الإدراك، والتعرف، والتمييز والتصنيف والاستدلال، في عملية اكتساب اللغة وتعلمها، كذلك عدم إغفالهم لأهمية دور الفهم والقدرة على التواصل الاجتماعي في نمو اللغة، حيث تؤكد هذه النظرية على الأهمية الجوهرية للبيئة في اكتساب ونمو اللغة، فاللغة تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع بيئته، هذا بالإضافة إلى تأكيدها على الجانب الإيجابي الفعال والنشط للفرد في تعلم اللغة.

### الخلاصة :

من خلال عرض النظريات السابقة يمكن استخلاص مجموعة من المسلمات والأسس تسهم في اكتساب اللغة وهي :

١- التعزيز : فتعزيز الاستجابة اللغوية المرغوبة يؤدي إلى اكتسابها واستخدامها في مواقف متباينة.

٢- التكرار : فالسلوكية تؤكد على أهمية الاقتران التكراري بين اللفظ والمثير الدال عليه في تعلم الاستجابة اللغوية.

٣- التقليد (المحاكاة) : ويعد عاملاً هاماً في اكتساب اللغة، حيث يكون الطفل حصيلته اللغوية بناءً على محاكاة الأصوات والكلمات التي يسمعها، كما يستخلص القواعد اللغوية من النماذج التي يسمعها، ولذلك يجب تقديم نماذج لغوية صحيحة للطفل ضمن البرنامج العلاجي كما أكدت على ذلك المدرسة السلوكية.

٤- الاعتماد على السياقات اللغوية الكاملة : أي الاعتماد على السياقات ذات



المعنى فى تعلم اللغة، وهو ما يعرف بالطريقة الكلية فى تعلم اللغة، فالكلمة تكتسب معناها من خلال السياق، والسياق يكتسب معناه من خلال الفقرة وهكذا، وهنا يتحقق مبدأ التعميم ، فالكلمة تكتسب معناها من خلال استعمالها المختلفة.

٥- تجزئة الوحدات اللغوية : ينبغى تجزئة الوحدات اللغوية المراد تعلمها ليتعلم الفرد جزءا تلو الآخر، مع استخدام التغذية المرتدة، على ألا يتم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد التمكن من الجزء السابق.

٦- الاعتماد على المعنى فى تعلم اللغة : وهو ما يعنى البنية العميقة فى نظرية تشومسكى، فدلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، وإنما تحتوى كل المعانى التى قد تتخذها ضمن السياق اللغوى، فالهدف الأساسى للغة هو توصيل المعنى، وكلما كانت المواد ذات معنى كان تعلمها أسرع من تلك التى تفتقد المعنى.

٧- التنظيم : فالتنظيم يعطى معنى، ويسهل الاستدعاء، وخصوصاً إذا اشترك المتعلم فى هذا التنظيم.

٨- الفهم : يعد الفهم عاملاً مهماً فى تعلم اللغة، حيث لا يمكن تعلم التراكيب اللغوية واستخدامها ما لم تكن قائمة على الفهم التام، كما أشارت إلى ذلك النظرية النخوية.

٩- التدرج : أى التدرج فى تعليم اللغة من المحسوسات إلى المجردات، وذلك يعنى الاعتماد على الصور والمجسمات أو المرئيات أولاً ثم الانتقال منها إلى المعانى الذهنية المجردة.

- ١٠- الدافعية : فدافعية الطفل للحصول على الاستحسان من المحيطين به إذا أنتج تركيباً لغوياً جديداً، يجعله يمارس اللغة بشكل متطور، بالإضافة إلى دافعيته للتعبير عن ذاته أو حاجاته الخاصة.
  - ١١- الممارسة : فالتفاعل الحر في مواقف اتصالية حقيقية يساعد على النمو اللغوي كما أكدت على ذلك النظريات المعرفية؛ حيث أوضحت أن النمو اللغوي يخضع للتفاعل بين الفرد وبيئته.
  - ١٢- النضج المعرفي : حيث يعد شرطاً أساسياً للنضج اللغوي، وقد أكد على ذلك بياجيه في نظريته المعرفية والذي أشار من خلالها إلى أن مراحل النمو اللغوي تسير جنباً إلى جنب مع مراحل النمو المعرفي.
  - ١٣- الخبرة : وتعد الخبرة عاملاً مهماً في اكتساب اللغة، فالطفل يتعلم المفردات والقواعد اللغوية ليُعبر عن تعلمه نتيجة الاستكشاف للنشاط الفعال للبيئة، والخبرات المباشرة، وغير المباشرة التي يخبرها الطفل في حياته اليومية، وفي علاقاته مع الآخرين.
  - ١٤- التشابه : ويشير عامل التشابه إلى أن تعلم المواد اللفظية يتم بطريقة أسهل لتشابهها مع مواد سبق تعلمها.
  - ١٥- التصور : فالصور العقلية تسهل التعلم عن المثيرات المجردة.
  - ١٦- سهولة النطق : فالكلمات الأكثر سهولة في النطق تكون أكثر قابلية للتعلم من الكلمات الصعبة، كما أشارت إلى ذلك النظرية المعرفية.
- ومن الجدير بالذكر أن هذه الأسس يمكن أن تشكل للمسلمات الأساسيات التي يبنى عليها تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

## ثانيا : مراحل النمو اللغوى :

يمثل ارتقاء اللغة ونموها أحد الموضوعات المهمة فى علم النفس اللغوى، والتي حظيت باهتمام كبير وبحوث متعددة، وقد أشارت العديد من الدراسات والتوجهات النظرية إلى أن النمو اللغوى يسير فى مراحل منتظمة متدرجة، وتظهر أهمية دراسة مراحل النمو اللغوى لدى الأطفال فى تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهى، حيث إن المدقق فى نشأة الصعوبة يظهر له أن هذه الصعوبات على الرغم من أنها تنتمى إلى الصعوبات الأكاديمية إلا أنها من الممكن النظر إليها أيضا على أنها صعوبات نمائية ظهر فيها الاضطراب فى منحى النمو اللغوى الطبيعى لهذه العينة من الأفراد، ويمكن تناول مراحل النمو اللغوى كالتالى :

### ١- المرحلة قبل اللغوية :

وهى المرحلة التى تسبق مرحلة الكلمة الأولى عند الطفل ، وتبدأ هذه المرحلة عند نطق الطفل وتعلمه للوحدات الصوتية التى تحمل معنى محدداً، وبهذه الطريقة يشكل الطفل أول نظام لغوى بسيط له يتسم فى البداية بالسلبية؛ حيث يفهم ولكنه لا يستعمل ما يفهمه، وهذا النظام الابتدائى يكون القاعدة الأولى التى ينطلق منها الطفل نحو قدرتين أخريين تساعدانه على تطوير لغته : الأولى هى الانتقال من الجانب السلبي إلى الجانب الإيجابى، والثانية هى بناء نظم لغوية أكثر تعقيداً. (سرجيو سبينى، ٢٠٠١ : ٤٤)

وتتضمن هذه المرحلة مراحل صفوى هى :

### أ- مرحلة الصراخ :

ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة العشوائية، وهي التي تلي الميلاد مباشرة، ففي لحظة الميلاد يطلق الطفل ما يسمى "بصيحة الميلاد" ويستمر الطفل في الصراخ حتى يصفى إلى صوته تدريجياً ويجد لذة في إصداره والتعبير عن حاجاته ورغباته، وسرعان ما تتميز الأصوات التي يبعثها الطفل تميزاً واضحاً : فمنها صرخة الجوع، وصرخة للتألم، وغير ذلك، وبهذا يعبر الطفل عن الحالات النفسية عنده بأنواع من الصراخ، والوظيفة التي يؤديها الصراخ في الأسابيع الأولى هي الحصول على معونة الكبار المحيطين به.

(Polloway, 1989 : 202)

### ب- مرحلة المناغاة :

وتبدأ في الشهر الخامس أو السادس، ويطلق عليها أحياناً مرحلة المناغاة التجريبية، حيث يحرك فيها الطفل أجهزته الصوتية بأشكال مختلفة، ويستمتع لنتائج هذه التغيرات والحركات، وبعد ذلك بداية الارتباطات السمعية الصوتية. (فيصل الزراد، ١٩٩١ : ١٠٩)

وفي الجزء الأخير من مرحلة المناغاة، يبدأ الطفل في فهم الكلمات والعبارات، ويظهر نظاماً لغوياً أكثر مرونة، وتنوعاً، وتصبح أصوات المناغاة أكثر معنى باستخدام التنغيم والإيقاع؛ حيث يرتبط التنغيم المرتفع بالسرور، والتنغيم المنخفض بالتعب (Taylor, 1990 : 250)

### ج- مرحلة تقليد الأصوات :

وينتبه الطفل في هذه المرحلة إلى أصوات المحيطين به، ويستمتع لهذه



الأصوات في محاولة منه لتقليدها، وذلك بهدف أن يتصل بهم ويصبح مثلهم، حيث يتعلم الطفل تدريجياً استخدام الأصوات ليس فقط من حيث الإلقاء، ولكن أيضاً من حيث الفروق الصوتية التي توجد بينها. (سرجيو سبيني، ٢٠٠١ : ٤١)

ويمثل الاحتذاء *Approximation* في هذه الحالة أهمية كبيرة، فالطفل غالباً ما يبحث عن سلوك لأداء مثالي، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الآخرين والاحتذاء بهم في هذا النشاط الصوتي. (خالد فاروق، ١٩٩٨ : ٤٠)

مما سبق يتضح أن المرحلة قبل اللغوية تعد اللبنة الأولى التي تشكل القدرة على التعبير الشفهي، وأن أي صعوبة فيها تعوق النمو السليم للتعبير؛ ولذا كان من الضروري رعاية النمو اللغوي في أثناء هذه المرحلة، وذلك عن طريق الاستجابة للأصوات التي يصدرها الطفل في الأشهر الأولى؛ حتى تزداد حصيلة أصواته، إضافة إلى تدعيمها باستمرار؛ حتى يربط الطفل بين الأصوات التي يصدرها وإشباع حاجاته، وكذلك ينبغي استحسان المناغاة وتحفيزها؛ حيث تعد شكلاً من أشكال الترويض اللفظي.

## ٢- المرحلة اللغوية :

وهي مرحلة تكوين الكلمات والمعنى كما يطلق عليها البعض، حيث يبدأ الطفل في تكوين الكلمات والجمل البسيطة، وتعد هذه المرحلة من أخطر المراحل التي يمر بها الفرد في سبيله لاكتساب اللغة، ولذا فالتعرف على هذه المرحلة بدقة، ومعرفة أهم العوامل المؤثرة في النمو اللغوي في أثنائها يعد عاملاً هاماً في تجنب الكثير من المشكلات اللغوية وعلاجها، وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين هما :

## أ- مرحلة الكلمة الأولى :

قبل ظهور الكلمة الأولى تبدأ بعض الأصوات في التجمع على هيئة وحدات لتتقل معان معينة، ويواكبها استخدام الإشارات أو الحركات المعبرة، وهذه التجمعات الصوتية تعتبر بمثابة لغة خاصة يستخدمها الطفل بصورة منظمة ذات دلالة تعبيرية وتوجيهية تجعلها أهلاً لاعتبارها مرحلة من مراحل النمو للغوى. (محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٤٩)

ويحاول الطفل في هذه المرحلة ربط الكلمة بمعناها أو بمدلولها، فإنتاج أى كلمة صوتية يتطلب أن يكون للكلمة معنى، حيث تصبح رمزاً لشيء آخر، ويتعلم الطفل ربط الكلمات بالأشياء عن طريق تكرار أسماء الأشياء التي يدركها ويألفها .

(زينب شقير، ٢٠٠١ : ١٨٢-١٨٣)

وعادة ما يسمى نطق الكلمة الأولى لدى الطفل بالكلام الكامل، لأنه يوظف كجمله كاملة، ويشير إلى حدث معين، كما يقترن نطق الطفل للكلمة الأولى بإيماءات تتقل وظائف الاتصال للغوى مثل: الطلب والتأكيد والاحتجاج وغير ذلك من الوظائف.

ويؤكد جان بياجيه أنه في البداية تقوم الألفاظ بدور "رموز" أكثر من كونها "إشارات"؛ حيث إنها تفقد المعنى الثابت والمحدد وبالتالي فإن دلالتها الاجتماعية تصبح ضعيفة، ومع مرور الوقت تكتسب الكلمات معنى ثابتاً، وعماماً يطابق الأشياء والأفعال، أى تصبح الكلمات هي المعادل الشفهي للمفاهيم، وتقيد بصورة ملائمة في الاتصال بالآخرين، كما يلجأ الطفل في بداية هذه المرحلة

إلى الكلمات ذات المعنى الكبير : أسماء، صفات أفعال، وفي وقت متأخر يستخدم الكلمات التي لها وظيفة نحوية : أدوات تعريف، حروف جر، وبالمثل يختار من جملة كاملة الأجزاء ذات للمعنى بالنسبة له (مثل لفظ الحساء في الجملة : أمي تضع الحساء على النار لتسخينه) . (عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، ١٩٩٥ : ٦٥-٦٦)

ويذكر سرجيوسبيني (٢٠٠١ : ٥٠) أن التطور في هذه المرحلة يتسم بالخصائص الآتية:

- ١- إن الكلمات التي يزداد بها محصول الطفل للغوى ليست هي بالضرورة التي تتردد كثيراً على لسان الوالدين بقدر ما هي الكلمات التي تتصل بتحقيق رغبة لدى الطفل، أو بتلك الموجودات في بيئته القريبة، مما يشير إلى أهمية وظيفة اللغة لدى الأطفال عند بناء برنامج للتنمية اللغوية، كما يعطينا تفسيراً لظاهرة تأخر ظهور اللغة بين التوائم.
- ٢- إن الأشياء التي ينطق الطفل أسماءها أولاً هي تلك التي تتضمن حركة كالألعاب الصوتية، أو الحيوانات المألوفة.
- ٣- إن معدل زيادة الكلمات لا ينعكس على معدل التطور في اللغة، فالزيادة الكمية ما زالت مرتبطة بالمدلولات المحسوسة، وتظل على هذا الارتباط حتى يدرك الطفل أن الكلمة يمكن أن تكون رمزاً عندما يلجأ إلى اللعب التخيلي فقطعة الخشب قد تكون سمكة إذا ما وضعها في الماء، وقد تكون طائرة إذا ما جعلت في السماء، وتكون كوباً إذا ما رفعها لكي يمثل الشرب فيها وهكذا نفصل الرمز عن المدلول عليه.

كما يتسم التطور في هذه المرحلة أيضا بأنه في البداية تكون المفردات السلبية أكثر ثراءً من الإيجابية، إذ أن الطفل يدرك معنى الألفاظ التي لا يستطيع أن ينطقها، فخبرته تصبح أكبر بقدر استيعابه واستخدامه للكلمة وقد عبر البعض عن ذلك بقولهم إن الأطفال لهم أذن كبيرة، وتؤكد لنا الإحصائيات التي توصل إليها بعض الباحثين هذا الأمر، وفقاً لإحصائية وسترن *Western* فإن الطفل البالغ ٨ أشهر يعرف ١٠٠ كلمة، والبالغ عامين يعرف ٣٠٠ - ٤٠٠ كلمة والبالغ ٣ أعوام يعرف ١٠٠٠ كلمة. (سرجيو سيني، ٢٠٠١ : ٤٥)

كما يكتسب الأطفال معنى الكلمات بواسطة عمليات تدريجية في التمييز ففي البداية يبدأ الطفل في التعامل مع الكلمات وفقاً لمبدأ التعميم، ثم لا يلبث أن تتمايز لديه الكلمات، ففي البداية يستجيب للتشابه والاختلاف كما لو كان كل منها يعنى التشابه، فمعنى قبل ومعنى بعد يتشابهان عنده بحيث يعنيان قبلاً فقط أو بعداً فقط.

(عبد الهادي عبده، فاروق عثمان، ١٩٩٥ : ٦٣-٦٧)

ومن أهم العوامل المؤثرة في النمو في هذه المرحلة : سلامة أعضاء النطق، عامل التشجيع الاجتماعي، العلاقة بين الطفل والأم، وسائل الإعلام المسموعة والمرئية.

#### ب - مرحلة تركيب الجملة :

لا يبدأ الطفل في تركيب الجمل إلا بعد أن يكتسب حداً أدنى من المفردات، فالطفل في عمر سنتين لديه القدرة على تكوين جمل بسيطة مكونة من كلمتين ولا يبدأ بتركيب الجمل المركبة إلا بعد أن يكتسب مجموعة من



المفردات الواجب توافرها بأقل حد ممكن (١٠٠-٢٠٠) كلمة، وتزداد حصيلة نمو المفردات حتى تصل إلى (٢٧٧٢) مفردة في سن الخامسة، ويزداد طول الجملة إلى ما يقرب من سبع كلمات. (محمد عماد الدين اسماعيل، ١٩٨٩ : ٢٥٤)

كما أن الطفل عند اقترابه من مستوى القواعد، ينخرط في معرفة الأمور الصرفية، والنحوية، المتعلقة بلغة الأم وذلك من خلال عمليتين : استخدام وحدات الكلام في الحديث (أي الكلمة أو مجموعة الكلمات التي تعلمها ويذكرها كما لو كانت وحدة واحدة) واستخدام المفردات من خلال التشابه، فالتركيب اللغوية التي يتعلمها يمكن أن تتعدد عن طريق إبدال عنصر بآخر، كما تستقر لدى الطفل بفضل عمليات المراجعة العادية، ومتابعة وتصحيح الكبار، والتجارب والتمرينات التي يقوم بها الطفل بنفسه، حيث يصحح الطفل الحالات الخاطئة واحدة تلو الأخرى كتركيب خاصة، ولا يمكن نطقها قياساً على التشابه مع أخرى.

(Bryan & Bryan, 1986 : 123-125)

وفي هذه المرحلة تتطور لدى الطفل قاعدتان أساسيتان من القواعد النحوية وهما قاعدة النفي، والاشتقاقات في أزمنة الأفعال وصيغ الجمع والتأنيث للأسماء ، أما ما يخص قاعدة النفي فيمكن وصف الجملة المنفية عند الطفل على أنها مجرد إضافة "باح" مثلاً للكلمة أو الجملة مثل "باح أكل"، ولا يستطيع الطفل فهم النفي الداخلي أو الضمني للكلمات، ثم يظهر في إصدارات الطفل النفي المضاف إلى الكلمة مثل "ما أعرف" ويعطى التنغيم صيغة تشبه كلام الكبار، ويتطور النفي عند الأطفال، وتقل أخطاء الاستخدامات ويظهر

التخصيص فى النفى بدلاً من إطلاقه على الجملة كلها ، أما الاشتقاقات فالتصريفات اللفظية للأفعال والأسماء تكون متأخرة بعض الشيء، وقد تنتظم مع منتصف السنة الثالثة، فالطفل يستطيع أن يستتبط القاعدة النحوية، ويقوم بالاشتقاقات على هديها، ويظهر ذلك فى التسميات الخاطئة فى كلمات الطفل مثل أحمر ، أحمره، ولا يستطيع للطفل فهم الجمل المعقدة - التى تحتوى جملاً فرعية ضمنية - إلا بعد انتقاله إلى مرحلة العمليات الفكرية العيانية ، أى مع سن السابعة تقريباً حيث يتعرف على صيغ المقارنة وأدوات الربط. (محمد رفقى عيسى، ١٩٨٧ : ٥٥-٥٦)

ومن العوامل المؤثرة فى النمو اللغوى فى هذه المرحلة، الثروة اللفظية، التفاعل الاجتماعى، وتوفر المنثيرات البيئية فى البيئة المحيطة بالطفل، ووجود النموذج السليم للأداء اللغوى ، ومما هو جدير بالذكر أن أى خلل يحدث فى منحنى النمو اللغوى فى المرحلة اللغوية سواء كانت مرحلة الكلمة الأولى كعدم القدرة على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع، أو فى مرحلة تركيب الجملة كعدم القدرة على إنتاج جمل متكاملة الأركان أو عدم استخدام الاستفهام بشكل صحيح ، كل ذلك يحول دون القدرة على إنتاج موضوع متكامل الأركان، وبالتالي تظهر صعوبات التعبير الشفهى التى تؤثر على تواصل الفرد وتفاعله مع الآخرين فى المدرسة أو فى المجتمع ، ولذا فرعاية النمو اللغوى فى هذه المرحلة بعد ضرورة ملحة، ويمكن القيام بذلك عن طريق تشجيع الطفل على استخدام اللغة عن طريق استثارته، وإثابته من خلال عرض مجموعة من المواقف الجذابة والمحبوبة والتى يرغب فى التحدث عنها ، ويراعى أن تتناسب هذه المواقف مع مستوى المتعلم العقلى ، كما ينبغى تقديم نماذج كلامية جيدة

سواء في المعنى أو التركيب لأن ما يقع على سمع الطفل يؤثر بشكل كبير على نطقه وتعبيره ، وهذه الأمور يمكن الإفادة منها ومراعاتها عند بناء برنامج الدراسة الحالية .

وهكذا نجد أن مراحل النمو اللغوي تتتابع في انتظام وتدرج ، بحيث يكتسب الفرد في كل مرحلة نظاماً من أنظمة اللغة ابتداء من الأصوات والتي تتجمع لتكون كلمات ذات معنى، فتتنظم هذه الكلمات وفق علاقات وأسس تتفق مع القواعد المتعارف عليها بين أبناء الجماعة، حيث تستخدم هذه الجمل في حمل دلالات ومعان كثيرة ومتنوعة، وبذلك يتم التواصل بين أفراد المجتمع، بيد أن الفشل في اكتساب أى من هذه الأنظمة يؤدي إلى صعوبة في التواصل والتعبير . ويمكن تناول تلك الأنظمة اللغوية فيما يلي :

### ثالثاً : الأنظمة اللغوية

تتمثل الأنظمة اللغوية في النظام الصوتي Phonology ، والنظام السينطاكسي (النحوي) Syntax، والنظام الدلالي Semantic، وفيما يلي بيان لكل نظام من هذه الأنظمة من حيث اكتسابه ومظاهر الفشل فيه :

#### ١- النظام الصوتي (الفونيمى) :

##### أ- اكتساب النظام الصوتي

بعد النظام الصوتي عملية طويلة المدى، فالأصوات (الفونيمات)، هي الحروف التي تتكون منها الألفاظ أى الكلمات من حيث : مخارجها، وصفاتها ومبحث هذا النظام علم الأصوات، والنظام الصوتي يقوم على دعامتين : أولهما، معطيات علم الأصوات أى عدد معين من الأصوات لكل منها وصفه

العضوى، والسمعى، أما الثانية، فطائفة من المقابلات بين الأصوات من حيث المخارج والصفات، والوظائف. (أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ١٩)

ويعتمد اكتساب وارتقاء النظام الصوتى على مبدئين : الأول، امتلاك الطفل مجموعة من الأنظمة الصوتية والتي تكتمل فى وقت واحد، وتعنى هذه الأنظمة فونيمات اللغة التى يتعلمها الطفل، أما المبدأ الثانى فهو اعتماد الطفل فى اكتسابه لهذه الأنظمة على منطوقاته ومنطوقات الآخرين، ويتحقق ذلك من خلال مرحلة المناغاة، وهو ما يحدث منذ حوالى الشهر الخامس إلى الشهر التاسع أو الشهر الثانى عشر تقريباً ، حيث يقوم الطفل بتكرار مجموعة أصوات بشكل ثابت ويجد متعة من استماعه لهذه الترددات، ويكون العائد السمعى بمثابة تدعيم لإصدارها. (جمعة سيد يوسف، ١٩٩٧ : ٥٩)

وقد يتعلم الأطفال فونيمات لغتهم من خلال تعلم بعض الخصائص المميزة للأصوات والتي تم اكتسابها بطريقة منتظمة، كما أنه قد يتعلمها عن طريق مجموعة فطرية من العمليات التركيبية المتسلسلة من خلال تبسيط الكلمات التى يستخدمها البالغون.

(*Tarver & Sworth, 98 1: 501-502*)

وللتقليد أهمية كبيرة فى هذه المرحلة، حيث إن منطوقات الأم تقدم النموذج الذى ينبغى أن يقترب منه الطفل، كما أن الذاكرة قصيرة المدى تؤدى دوراً مفيداً ما دام المطلوب من الطفل أن يحتفظ بالنموذج حتى يتمكن من رسم نسخة منه فى ذاكرته، ثم يقارنها بالنسخة الأصلية، ويمكن معرفة مدى ونوعية التقليد من الدرجة التى يستطيع الطفل بها محاكاة منطوقات الأم. (*Taylor, 1990 : 229*)



## ب - مظاهر الفشل في اكتساب النظام الصوتي :

إن صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام تحدث عندما يوجد عجز في إصدار أصوات معينة، وتتضح في حذف بعض الحروف، واستبدال صوت بصوت، أو التشويه البسيط للأصوات، حيث يشير مصطفى كامل (١٩٩٨ : ٢١٤) إلى أن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم يعاني من عجز واضح في نواح متعددة مثل : التمييز بين الحروف المتشابهة، إدراك وتعرف الحرف، فهم معنى الكلمة، التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى، ضعف تكوين الكلمة وفهم معناها.

كما يؤكد كل من (Catts, Kearney & Drabman, 1993 : 52)، (Hugh, 1986 : 504) على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً في التجهيز الصوتي، حيث إنهم يجدون صعوبة في استرجاع الشفرات الصوتية من الذاكرة، كما يعانون نقصاً في القدرة على التشفير الصوتي، مما يؤدي إلى نقص مهارات التعرف على الكلمة.

وهناك من يرى أنه توجد أربعة أنواع من اضطرابات النطق نتيجة التتابع الخاطئ للأصوات وهي إبدال صوت بصوت آخر، والتشويه والخلل في نطق الصوت ، وحذف صوت من الكلمة ، وزيادة صوت خارجي على الكلمة، وقد أظهرت التقارير أن حوالي ٣٨% من الأفراد لديهم اضطرابات في الأصوات وتظهر هذه النسبة بشكل كبير عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (Smith et al, 1997 : 221)

مما سبق يتضح لنا أن من مظاهر الفشل في اكتساب النظام الصوتي كما أشار إلى ذلك مصطفى كامل (١٩٩٨)، وكيرني وبرايمان Kearney &

Drabman (1993) وسميث وآخرون Smith et al (1997) وكاتس  
هيوج Catts, Hugh (1986) :

- ١- العجز عن إصدار بعض الأصوات .
- ٢- حذف بعض الحروف .
- ٣- استبدال صوت بآخر .
- ٤- التشويه البسيط للأصوات .
- ٥- صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة .
- ٦- عدم القدرة على التشفير الصوتي .
- ٧- العجز عن استرجاع الشفرات الصوتية من الذاكرة .
- ٨- عدم القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق  
والمختلفة في المعنى .
- ٩- ضعف تكوين الكلمة .
- ١٠- عدم القدرة على تجزئة الكلمة إلى حروف ومقاطع ومقابلها  
الصوتي .

## ٢- النظام النحوي "السينتاكسي" :

### أ - اكتساب النظام النحوي

ويحدث اكتساب النظام النحوي بعد تمام اكتساب الأصوات، والنطق بها،  
ويبدأ اكتساب التراكيب الفعلية منذ أن يضع الطفل كلمتين معاً، وفي هذه  
المرحلة تكون منطوقاتهم المختصرة من صنعهم هم، ولا يشترط أن يقلدوا كلام  
الراشدين، وتعتبر الطريقة التي يتعلم بها الأطفال وهي إضفاء المعنى على

جملهم البسيطة من المتجزات الهامة أثناء المراحل المبكرة لاكتساب النظام النحوي، فالأطفال يكتسبون مورفيمات تساعد على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التي يستخدمونها، وأثناء هذه الفترة يكتسب الأطفال ما يشير إلى الجمع أو يشير إلى الملكية. (Tarver & Sworth, 1981 : 501)

ويقصد بالتركييب النحوية العبارات التي تتضمن جملتين فأكثر كما يقصد بها الكلام، وتركيب أجزائه، وطريقة ربط الكلام والأدوات الرابطة، ووظائف الكلمة في التركيب، وأحوال إعرابها، وتعليل ذلك كله، وصلته بنفسية المتكلم وعقلية السامع، وتتعامل الأنظمة التركيبية مع شكل وتركيب الكلمات وتنظيمها في جمل، وتترابط هذه الأنظمة بكل من الوظائف والعلاقات السيمانتية والأنظمة الصوتية، وعلى الرغم من أن نطق الكلمة الواحدة والكلمتين يعبر عن وظائف وعلاقات سيمانتية إلا أنه يأتي قبل تركيب الكلمات مع بعضها البعض في جمل حيث إن اكتساب أنظمة التركيب يقدم وسائل فعالة للتعبير عن العلاقات داخل الجملة الواحدة وتركيب الجملة يأتي في مرحلة تالية ويتسلسل منظم وثابت نسبياً.

(Hallahan & Bryan, 1981 : 150-151)

ويقوم النظام للنحوي على خمسة أسس، يتمثل الأول منها في مجموعة من المعاني النحوية العامة مثل الخبر، والإنشاء، والإثبات، النفي، أما الثاني، مجموعة من المعاني النحوية الخاصة كالفاعلية، والمفعولية، والحالية، والإضافة، أما الثالث فمجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة، حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها، كعلاقة الإسناد، وعلاقة التخصيص، وتشمل علاقات : التعدية، والمعية، والظرفية، والتوكيد، والتحديد،

والتفسير، وعلاقة النسبة، وتشمل : معاني حروف الجر، وعلاقة التبعية وتشمل النعت، والعطف والتوكيد، والإبدال، أما للرابع فما يقدمه علماء الصوتيات والصرف لعلم النحو من قراءة صوتية أو صرفية كالحركات والحروف، أما الخامس، فالقيم الخلفية، والمقابلات بين أفراد كل عنصر . (على عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)

#### ب - مظاهر الفشل في اكتساب النظام النحوي :

إن الفشل في اكتساب النظام النحوي يجعل عملية تعلم اللغة غير فعالة، والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون مشكلات في تكوين الجمل حيث يستطيعون قول الكلمات منفصلة ولكن يواجهون مشكلات في تكوين الجمل فهم يستخدمون جملاً بسيطة، ويستخدمون ضمائر الجمع وحروف الجر بطريقة خطأ، كما يعانون من مبالغة في استخدام النكرات وأسماء الإشارة فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتسمون بقصور التجهيز السينتاكتي مما يجعلهم يقعون في أخطاء كثيرة مثل الحذف، والإضافة، والاستبدال، وعدم دقة استخدام الكلمات استخداماً نحوياً سليماً . (Anderson, 1982: 362)

كما يشير إبراهيمسن وشيلتون (Arahamsen & Shelton : 1989) 363 إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً واضحاً في التجهيز السينتاكتي والذي يظهر في صعوبة استخدامهم للجمل الشرطية والزمنية وصعوبة تفسيرهم للجمل التي تتضمن علاقات سببية، كما أنهم يعانون صعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عليه .

وفي هذا الإطار يشير كل من كامى وآخرين (Kamhi et al : 1990) 364 وتشارلن Charlen (1990: 31) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم



يعانون من ضعف تحليل وفهم التراكيب اللغوية، وضعف في صياغة المفاهيم وتكوين الجمل، وكذلك يعانون من ضعف في فهم المفاهيم اللغوية.

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يظهرون جملاً مبهمه غير كاملة، تبدو وكأنها كلمات متفردة لا يجمع بينها رابط أو علاقة ويؤكد ذلك كيرك وكالفانت حيث أكدوا أن هؤلاء التلاميذ يظهرون عجزاً متعلقاً ببناء الجمل وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الاطفال استخدام كلمات متفردة وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويتصف نطقهم وكلامهم بحذف كلمات، وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ. (كيرك وكالفانت، ١٩٨٤ : ٢٢٩)

مما سبق يمكننا التوصل إلى أن أهم مظاهر الفشل في اكتساب النظام النحوي (السينتاكسي) كما أشار إلى ذلك أندرسون Anderson (1982)، وتشارلن Charlen (1980)، وكامي وآخرون Kamhi, et al (1990)، وكيرك وكالفانت (١٩٨٤) هي :

١- استخدام كلمات منفصلة غير مرتبطة.

٢- استخدام جمل بسيطة غير كاملة.

٣- عدم القدرة على تفسير الجمل المبنية للمجهول.

٤- عدم القدرة على تفسير الجمل الزمنية.

٥- عدم القدرة على تفسير الجمل الشرطية.

٦- عدم القدرة على صياغة الأسئلة.

- ٧- عدم القدرة على استخدام صيغ النفي والجمل المركبة.
- ٨- أخطاء الحذف والإضافة والاستبدال.
- ٩- عدم القدرة على صياغة المفاهيم.
- ١٠- سوء استخدام الضمائر وأدوات العطف وحروف الجر.
- ١١- عدم القدرة على تنظيم الكلمات في تتابعات تؤدي إلى معنى مفيد.
- ١٢- حذف وتحريف بعض الكلمات في الجمل.
- ١٣- استخدام صيغ أفعال غير صحيحة.
- ١٤- المبالغة في استخدام النكرات وأسماء الإشارة.

### ٣ - النظام الدلالي "السيمانتي"

#### أ - اكتساب النظام الدلالي :

لا يقتصر اكتساب الأطفال على الأصوات والتراكيب النحوية فقط وإنما يمتد الاكتساب للمعنى، فكما ينبغي أن يكون الأداء اللغوي سليماً نحوياً، ينبغي أن يكون ذا معنى مفيد، كما ينبغي فهم اللغة واستخدامها في سياقها المناسب، ذلك أن الاستخدام اللغوي في السياق الملائم من المجالات المهمة جداً، فالأطفال الذين يستخدمون اللغة بطريقة غير صحيحة يتعرضون للإحباط لأنهم لا يستطيعون أن يعبروا عما بداخلهم، وبالتالي لا يستطيعون التكيف مع المواقف الاجتماعية

(Hallahan & Bryan, 1981 : 150-151), (Polloway et al, 1989 : 93)

فاللغة تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيمة اجتماعية، بسبب استخدام المجتمع لها للدلالة على معارفه وأفكاره، كما أن معاني الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صوراً ذهنية ثابتة، أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات، وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء في غيابه أو يعبر عن شيء غير محدود، فالطفل لا يكتسب معاني الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفاهيم التي ترتبط بهذه الكلمات أولاً، وبعبارة أخرى، إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذي يراه مرة بعد مرة، أو الحدث الذي يختبره مرة بعد مرة، إما أنه هو ذاته (مفهوم. دوام الشيء) وإما أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام) وتصبح الكلمات في النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم وهو ما يقصد عند الحديث عن المعنى. (أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ٢٣)

فالمعنى أو المفهوم أو المحتوى الدلالي شيء واحد، وتبدأ عملية تكوين المفاهيم منذ الولادة، منذ أن يبدأ يجذب انتباه الطفل ما يحيط به من مثيرات في البيئة التي يعيش فيها، وما يترتب على حركته من نتائج، وكما يقرر بياجيه Piaget فإن مفاهيم دراسة الشيء والزمن، والمكان، والعدد والنسبية، وغيرها إنما تنمو تدريجياً كنتيجة للتغيرات الجوهرية التي تطرأ على الطريقة التي يدرك بها الطفل للعلاقات بين الأفعال والنتائج.

(محمد عماد الدين اسماعيل، ١٩٨٩ : ١٢٢-١٢٣)

وفي هذا الإطار يشير هاليدى Halliday (١٩٨٤) إلى أن هناك عناية واضحة من علماء اللغة الاجتماعيين بالمعنى تظهر في ربطهم بين اللغة والسياق الاجتماعي، حيث يقرر هاليدى فالنص - وهو شكل لغوي للتفاعل

الاجتماعى - سلسلة متصلة من المعانى المرتبطة، والمعانى هى اختيار المتكلم من بين الاختيارات التى تكون المعنى المحتمل، فالنص هو التحقق الواقعى للمعنى المحتمل، والاختيارات التى تكون المعنى تشتق من أصول وظيفية مختلفة، ويخطط لها فى إطار تترك من خلاله بوصفها تركيباً نحوياً معجمياً، ومن ثم يتمثل المعنى فى اختيار الكلمات واستخدامها. (فى : على عبد العظيم سلام، ١٩٩٣)

#### ب - مظاهر الفشل فى اكتساب النظام الدلالي :

يشير كامى وآخرون *Kamhi et al* (1990: 643) إلى أن الأطفال نوى صعوبات التعلم يعانون من عجز فى تحليل وفهم التراكيب اللغوية، وضعف فى صياغة المفاهيم، وكذلك يعانون من ضعف فى فهم المفاهيم اللغوية، وعجز فى صياغتها وتكوين الجمل.

ويؤكد السيد عبد الحميد (١٩٩٦ : ١٣٥) أن ضعف التجهيز السيمانتى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم يرجع إلى عدم قدرتهم على استخدام السياق فى اكتشاف معانى الكلمات المجهولة، وأن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبة فى صياغة المفاهيم، والتداعى اللغوى، وفهم العلاقات السيمانتية المختلفة، كما أنهم يعانون من وضع الكلمات واستخدامها بما يؤدي إلى إنتاج جمل ذات معانٍ صحيحة.

ويمكن الانتهاء إلى أنه من أهم مظاهر الفشل فى اكتساب النظام الدلالي كما أشار إلى ذلك كامى وآخرون *Kamhi et al* (1990)، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦) هي:



- ١- عدم القدرة على تكوين المفاهيم للغوية وفهمها.
  - ٢- العجز عن استخدام الكلمات المناسبة للسياق اللغوي.
  - ٣- عدم القدرة على تمييز معاني الكلمات المتشابهة في ضوء السياقات المختلفة التي ترد بها.
  - ٤- صعوبة التداعي اللغوي.
- ومما هو جدير بالذكر أن وظيفة اللغة لا تتحقق إلا بتكامل الأنظمة السابقة وترباطها، فلا بد أن تعالج هذه الأنظمة في إطار كلى يحقق الاكتساب الأمثل للغة؛ حيث إن الفشل في اكتساب اللغة أو الاضطرابات أو التشويش في اكتسابها أو في أى نظام فيها يعتبر واحداً من أكثر الأمور المدمرة التي تسبب عزلة للفرد عن مجتمعه.

(لندا هارجروف وجيمس بوتيت، ١٩٨٨ : ٢٢٥)

في ضوء العرض السابق للنمو للغوي وأهم سماته يتضح تنوع وتعدد مظاهر الفشل في اكتساب أنظمة اللغة المختلفة سواء من ناحية الأصوات، أو التراكيب، أو الدلالات، ويمكن اعتبار هذه المظاهر مؤشرات لصعوبات التعبير الشفهي في الجوانب الصوتية، والنحوية، والدلالية.

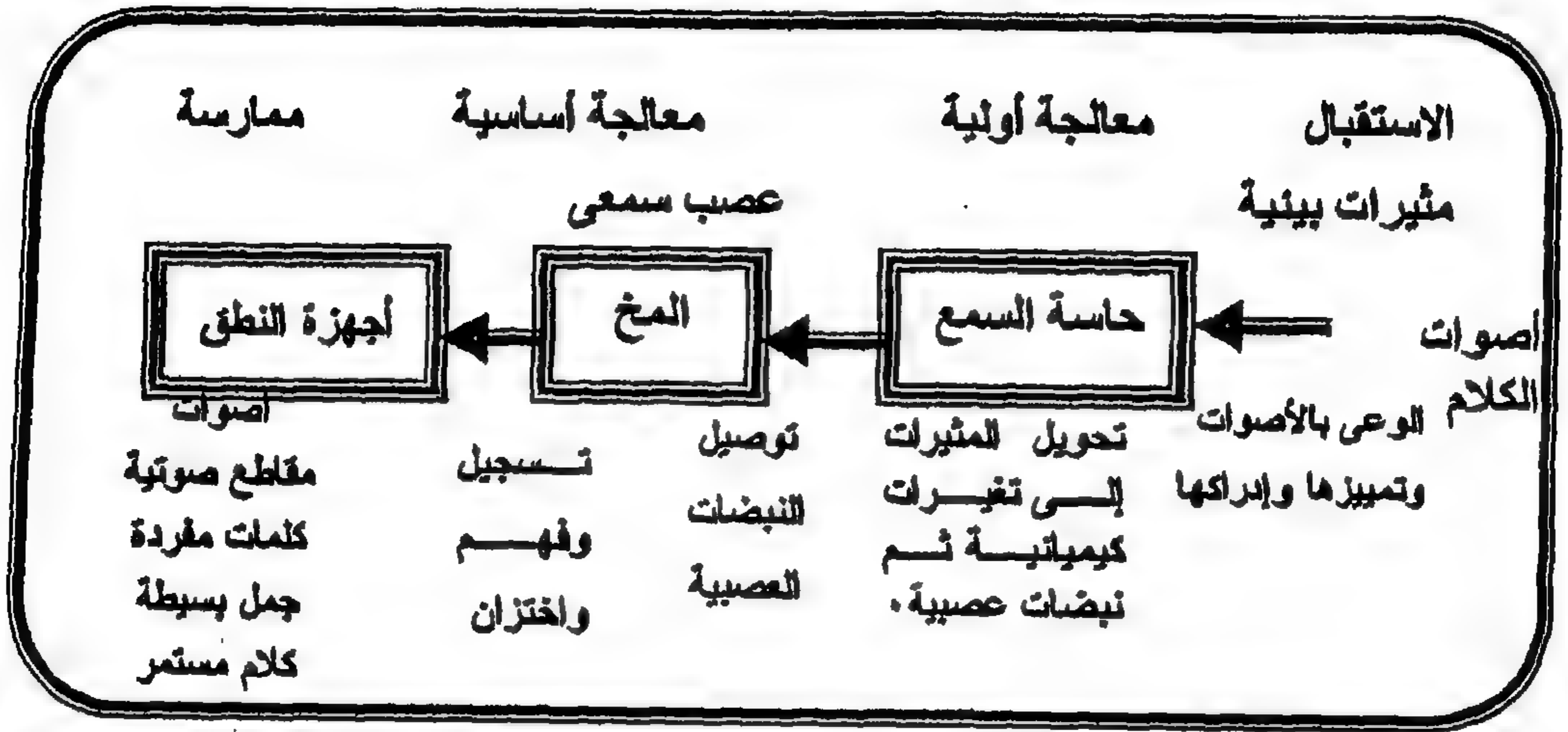
#### رابعاً : العوامل المؤثرة في قدرة الطفل على التعبير الشفهي :

على الرغم من تعدد صور اللغة وأساليبها إلا أن الشائع بين البشر استخدام اللغة الشفهية استقبالياً (استماعاً)، وإرسالاً (تحدثاً)، وبذلك يعد الكلام الجانب الشفهي أو المنطوق والمسموع من اللغة وهو الفعل الحركي لها، والكلام عبارة عن سياقات من الرموز الصوتية يخضع لنظام معين متفق عليه

### الإطار النظري للدراسة

فى الثقافة الواحدة، وهو بذلك أكثر خصوصية من اللغة لأنه أحد صورها، وتعتمد عملية الكلام على نمو مجموعة من الأجهزة الحسية والحركية والعصبية لدى الفرد، ويعد تكامل وظائف هذه الأجهزة وتناسقها مطلباً واستعداداً أساسياً لممارسة الكلام بصورة صحيحة. (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ٢٧)

ويظهر هذا التكامل من خلال الشكل (٥) :



شكل (٥) مراحل عملية الكلام، نقلاً عن (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ٣٠)

من خلال الشكل (٥) يتضح أن عملية التعبير الشفهي عملية معقدة، تتم من خلال مراحل متعددة، وتشترك فيها مجموعة كبيرة من الأجهزة العضوية، والعمليات النفسية، وتتأثر بكثير من العوامل والمتغيرات، منها عوامل داخلية تتصل بالنمو الجسمي، والفسولوجي، والعقلي، للطفل، ومنها البيئة التعليمية، والتي تتمثل فى البيئة الأسرية، وجماعات الرفاق، والخبرات السابقة، والبيئة المدرسية، بما تحويه من ممارسات وأنشطة، ووسائل تعليمية، سمعية، أو بصرية، أو سمع بصرية، ولعل ذلك يبرر تعدد أسباب الصعوبات التى يمكن أن

تتعرض لها هذه العملية واختلافها من فرد إلى آخر، ومن صعوبة إلى أخرى  
(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ٣٠)

### ١-العوامل البيئية :

"إن الافتراض القائل بأن اللغة هي مفتاح متغير يمارس البناء الاجتماعي من خلاله تأثيره على النمو النفسي للفرد، أصبح أكثر ذيوياً، فاللغة، وخاصة اللغة الشفهية تربط بين تأثير الأبعاد التاريخية، والثقافية، وبين بيئة الإنسان، وهي الموضع الرئيسي لعلاقة الإنسان باستعداداته الفطرية مع البيئة التي تتفاعل معها هذه الاستعدادات".

(سيرجيو سبيني، ٢٠٠١ : ٧٢)

وقد انطلق العلماء من القول السابق لـ "داريو فارين" Dario Varin في تفسيرهم لتأثير العوامل البيئية على لغة الفرد، فالبيئة هي المصدر الأساسي لتوفير الأصوات التي يستقبلها الطفل ويتعامل معها، ويكتسبها، ويتعلمها، ويكون حصيلته اللغوية منها، وكذلك يستمد كلامه منها عند نضجه، (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧١)

وفي هذا الإطار يؤكد زكريا اسماعيل (١٩٩١ : ٦٩) أن النمو اللغوي يتأثر بالعوامل البيئية بمعناها الواسع، المادية كالأفراد، والطبيعة، والعوامل المعنوية كالثقافة والعلاقات الاجتماعية، فالطفل يكتسب اللغة من والديه في البداية ثم تتسع دائرته المعرفية وتزداد ثروته اللغوية نتيجة احتكاكه بالمجتمع الواسع وبكل ما يتعلق بهذا المجتمع ويحيط به، لذلك، فبقدر ما يحثك الطفل بهذه البيئة بقدر ما يستفيد لغوياً.

إن الدور الرئيسى الذى تلعبه البيئة هو التثبيته العام، وذلك عن طريق تقديم النموذج اللغوى السليم، وكذلك إغراق حواس الطفل بالمنبهات اللغوية؛ لكى يستطيع الطفل أن يكون نمونجه اللغوى ويغير ويصحح فى شكله ومساره، محاكاة لهذا النموذج الصحيح من البيئة.

(كريماني بدير، وإميلى صائق، ٢٠٠٠ : ١٧١)

ويمكن تقديم هذه النماذج للتلاميذ نوى صعوبات التعلم من خلال استخدام أشرطة الكاسيت المخصصة للأطفال ، والتي تحكى القصص المثيرة والمناسبة لميولهم، وحاجاتهم، مستخدمة فى ذلك أسلوباً لغوياً سليماً؛ أى إثارة التلاميذ من خلال منبهات لغوية سليمة تدفعه لتقليدها واستخدامها استخداماً سليماً، وتتضمن بيئة الفرد :

#### أ- الأسرة والمستوى الثقافى والاقتصادى لها :

إن حياة الطفل الأسرية التى يعيش فيها لها تأثيرها المباشر على إعدادة للعمل المدرسى واكتسابه اللغة، فالظروف الأسرية غير المواتية التى ينشأ الطفل فى ظلها تعد مؤثراً هاماً وخطيراً فى نموه اللغوى، فاضطراب العلاقة بين الأم والأب، وسيادة جو التوتر والانفعال، والشجار بين أفراد الأسرة، وكثرة عدد الأبناء، وإهمال الطفل وإساءة معاملته، واستخدام العقاب المستمر كلها أمور تحول دون النمو اللغوى السليم للطفل.

(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٠-١٧١)

كما يؤثر المستوى الاجتماعى والثقافى للأسرة على اللغة وتراكيبها النحوية، فقد ثبت أن الأطفال الذين ينتمون إلى مجتمع أقل ثقافة يستغرقون وقتاً



وجهداً في رواية الحكايات المصورة، حيث يستخدمون بقلة الجمل الفرعية، ولا يظهرون اختلافاً ذا معنى في الجمل الطويلة التي يستخدمونها، كما يفعل أقرانهم الذين ينتمون إلى مجتمع أرقى ثقافياً.

(سرجيو سبيني، ٢٠٠١ : ٧٢)

ولا يقتصر التباين بين الطبقات على الاختلاف في أسلوب التعامل مع الأطفال، وإنما يتخطاه إلى الحرمان الثقافي Cultural deprivation فالطفل الذي ينتمي إلى طبقة تعاني من نقص في المثيرات المادية يتعرض إلى تدن في خبرته اللغوية، ويتبع ذلك الدخول في منحدر تراكمي حين يؤدي هذا التدنى إلى عجزه عن الاستفادة مما يتعرض له من مثيرات جديدة أو خبرات من نوع متقدم. (Taylor, 1990 : 226)

فالثقافة التي يولد فيها الطفل تساوى في التأثير على نمو لغته العوامل العقلية والجسمية؛ إذ يؤدي تفاعل الطفل مع بيئته إلى نمو لغته أو إلى تأخرها، وذلك بحسب نوع العوامل التي يتفاعل معها. (فتحي بونس وآخرون، ١٩٨٧ : ٨١)

وفي هذا الإطار أشارت أبحاث باسيل برنستين (Bernstein) في بريطانيا إلى أن الانتماء إلى طبقة متدنية في ثقافتها يظهر أثره في التواصل اللغوي بين أفرادها؛ وأن الأنماط اللغوية لدى أطفال الطبقة المتوسطة تختلف عن الأنماط اللغوية بالنسبة للطبقة المتدنية حيث يميل أطفال الطبقة الأخيرة إلى استخدام المعنى الوضعي Denotative بدلاً من المعنى التضميني Connotative، وتعكس استخداماتهم غياب النقابل السليم بين أسلوب التعبير والمفردات البيئية، كما أن مجالات الاختلاف لا تقتصر على اختلاف المعنى

للمفردات، وإنما تشمل درجة التقصير في استخدام التركيبات اللغوية وكذلك إدراك العلاقات بين المفردات.

(في : محمد رفقي عيسى، ١٩٨٧ : ٩٠-٩١)

وبالمثل وكما يؤثر المستوى الاجتماعي والثقافي على لغة الطفل يؤثر المستوى الاقتصادي كذلك عليها، حيث أثبتت الدراسات أن ذوي الدخل العالي لهم تأثيرهم على نمو أطفالهم اللغوي، إذ أن استخدام أجهزة الإعلام والتسلية الحديثة كالتلفزيون، والفيديو والألعاب المختلفة، والإمكانات بأنواعها تعمل على إثراء الطفل لغوياً، وتزيد من حصيلته اللغوية، فالاحتكاك بين الطفل والأجهزة الحديثة والإمكانات المتوفرة يؤدي إلى نمو لغوي سريع لدى الطفل، وينعكس ذلك على ثروته اللغوية، ودرجة استخدام الألفاظ والكلمات في جمل مفيدة والطلاقة في اللفظ والإجابة عن الأسئلة الموجهة إليه. (زكريا سماعيل، ١٩٩١ : ٦٩-٧٠)

وفي هذا الصدد يذكر البعض أن طفل الأغنياء يفهم كلمات أكثر من طفل الفقراء، وأن الفرق بين الطبقة المثقفة العامة يمثل فرقاً في مفردات الأطفال يقرب من ثمانية أشهر في صالح أبناء الطبقة المثقفة، فالأطفال من الطبقة الغنية يظهرون قدرة أكبر في التعبير عن انفعالاتهم من أطفال الطبقة الدنيا، علاوة على أنهم يخطئون أقل من أطفال الطبقة الدنيا، لأن أنماط اللغة التي يستخدمها أولئك أكثر نضجاً وصحة. (فتحى يونس وآخرون، ١٩٨٧ : ٨١-٨٣)

#### ب- جماعة الرفاق :

تعد جماعة الرفاق من أهم العوامل التي تؤثر في نمو مهارات التعبير الشفهي لدى الأطفال عموماً، حيث إن الأطفال أكثر تقليداً فيما بينهم من الكبار،

ويتم ذلك من خلال لعب الأطفال، وتقليدهم للأدوار من خلال الأنشطة التمثيلية، بالإضافة إلى تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض أطول وقت ممكن، ويظهر ذلك في ضوء معرفة الفروق في الطلاقة اللفظية بين الطفل الأول لأسرته وبقية أخوته، نظراً لتمتعته بفرص أكبر في اللعب معهم وهو صغير في حين لم يجد أخوه الأكبر تلك الفرصة. (خالد فاروق، ١٩٩٨ : ٦٢-٦٣)

### ج- المدرسة :

والمدرسة جزء هام من البيئة التي يتعرض لها الطفل في أخطر مراحل نموه، مما يجعلها ضمن العوامل التي تسبب اضطرابات النطق والكلام لديه، وذلك من خلال ما يتعرض له من ضغوط دراسية، وما يترتب على ذلك من إخفاق ورسوب متكرر، وبالتالي الشعور بالقلق أو العدوان، أو الانطواء، وغيرها من المشاكل النفسية التي قد تؤثر عليه فيجد صعوبة في استخدام اللغة والتعبير عن نفسه. (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٠)

وترى الباحثة أن لمعلم اللغة دوراً بالغ الأهمية في تنمية مهارات التواصل والتحدث لدى الأطفال وذلك من خلال فهم طبيعة الأطفال والوقوف على حاجاتهم وما يوجد لديهم من فروق فردية، فالمعلم يستطيع أن يثرى الثروة اللغوية عن طريق تخطيط البرامج اللغوية الملائمة، وخلق المواقف التي تثير حماس الأطفال وتشجعهم على التواصل اللفظي، هذا بالإضافة إلى إمكانية الاستعانة بالعديد من الأنشطة التي تثرى الحصيلة اللغوية كسرود القصص، والنوادر، مسرح الطفل، ويمكن الاستفادة من ذلك في إعداد أنشطة برنامج الدراسة الحالية، حيث يمكن تضمين البرنامج أنشطة تعتمد على استخدام شرائط الكاسيت لعرض نماذج لغوية سليمة يمكن للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

محاكاتها ، كما يمكن استخدام بطاقات لعرض صور أو قصص مشوقة ، وأيضا يمكن استخدام كاميرات التصوير الفوتوغرافي وتصوير الفيديو وكل ما من شأنه إثارة حماس التلاميذ وتشجيعهم للتواصل اللفظي ودراسة أنشطة برنامج علاج صعوبات التعبير الشفهي .

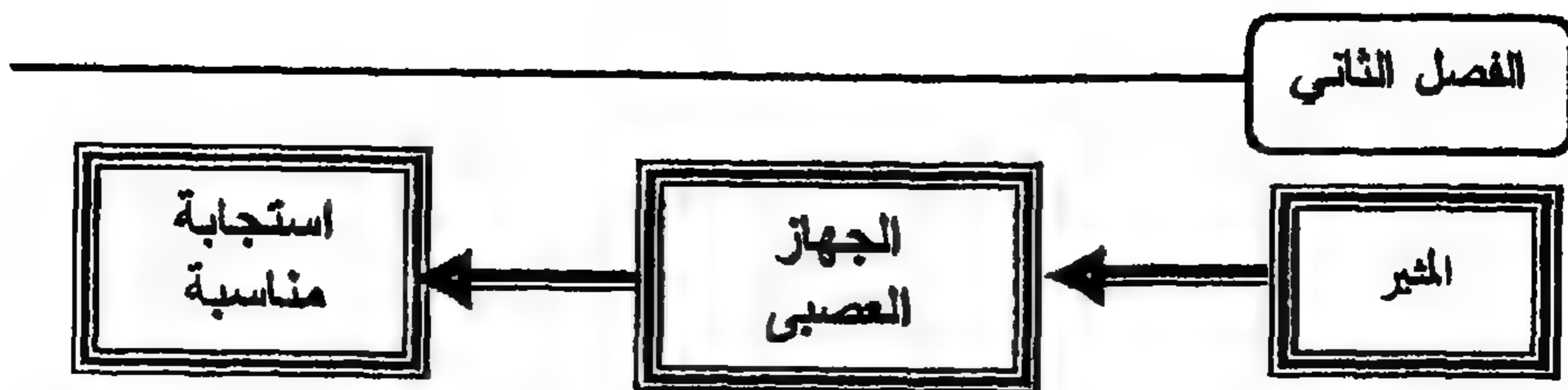
## ٢- العوامل الفسيولوجية :

هناك تركيبات بيولوجية لدى الإنسان تجعله قادراً على إصدار الأصوات وتحويلها والتعامل معها بالصورة التي نراها عليها وهذه التركيبات ليست موجودة عند الحيوان، إلا أن هذا الاختلاف لا يشكل السبب الأساسي في هذا التمايز، وإنما يرجع أساساً إلى الاختلاف في التشريح العصبي، فالمخ البشري يختلف عن المخ الحيواني في تركيبه والعلاقة بين أجزائه، وقد توصل لينبرج Lennberg إلى وجود علاقة ارتباطية بين النمو اللغوي، والنضج الفسيولوجي تتضح كالتالي: (Bryan & Bryan, 1986 : 137)

### أ- الجهاز العصبي المركزي :

يبحث علم النفس العصبي في أثر الجهاز العصبي المركزي ، وخاصة الدماغ في السلوك البشري، حيث إن أصل السلوك الإنساني هو ناتج عن تفاعل الجهاز العصبي المركزي والجهاز العصبي الطرفي مع المؤثرات البيئية، حيث يقوم الجهاز العصبي بتحليل كافة المؤثرات سواء كانت خارجية من البيئة المحيطة أو كانت داخلية من داخل الجسم نفسه، ثم يقوم بإصدار الأوامر للأعضاء المختصة بنوع المثير البيئي؛ لتقوم بالتعامل معه والاستجابة له بالشكل المناسب .





(جمال مثقال القاسم، ٢٠٠٠ : ٣٣)

ويقوم الجهاز العصبي المركزي بمهمة استقبال النبضات العصبية الناشئة في الأذن الداخلية، وتوصيلها عبر العصب السمعي إلى منطقة السمع و فهم الكلام بالفص الصدغي للمخ، حيث يتم تسجيل الإشارات الصوتية وتفسيرها وفهمها ثم اختزانها في الذاكرة، بينما تقوم مناطق أخرى أعلى الشق الجنبى بالفص الجبهى بإنتاج الكلام بما يتناسب مع المواقف المختلفة، ولذلك فإن أى خلل أو إصابة فى هذا الجهاز يسفر عن اضطرابات حادة فى النطق والكلام.

(عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٦)

وفى هذا الإطار تشير كل من كريمان بدير، أمولى صادق (٢٠٠٠ : ١٦٧) إلى أن الجهاز العصبي المركزي يلعب دوراً حساساً فى التحكم الرمزي للغة، لذلك فإن أى إصابة له من المتوقع أن يؤدي إما إلى تدهور لمقومات اللغة، ثم التمكن منها، أو تأخر فى ظهور هذه القدرات، وتؤدي إصابات وأمراض الجهاز العصبي المركزي إلى مجموعات مختلفة للمتأخرين فى نمو اللغة، اعتماداً على درجة انتشار الإصابة أو المرض.

#### ب- الجهاز البصرى :

تعتبر العين وسيلتنا إلى إدراك المرئيات، التى نبصرها كصيف ضوئية؛ حيث يمر الضوء من خلايا القرنية، ثم لليؤبؤ متجهاً نحو عدسة العين، ثم يسقط الضوء بعد ذلك على الشبكية، حيث يقوم الضوء بإثارة الخلايا داخل الشبكية،

فتطلق تفاعلاً كيميائياً يسرى إلى الخلية المجاورة، وهكذا تسرى سلسلة من التفاعلات إلى الدماغ، وتتصل كل خلية عصبية بصرية بسلسلة من الألياف العصبية، وتنتهى فى الفص القذالى . (أحمد عكاشة، ١٩٨٠ : ١٤٨-١٤٩)

#### ج- الجهاز السمعى :

تعتبر الأذن الوسيلة الوحيدة لإدراك المسموع والتي عن طريقها يتم استقبال المؤثرات الحسية، وبها يتم التفاعل مع الآخرين؛ حيث تسير الموجات الصوتية عبر القناة الخارجية للأذن حتى تفرع غشاء الطبل والذي يستدير المطرقة، وبالتالي السندان والركاب، ثم يقوم السندان بالضغط على الكوة البيضوية، والتي تسبب بدورها ضغطاً على الكوة الغشائية، وهذه الحركات تسمح للموجات بالمسير عبر القناة الدهليزية فى القناة الغشائية لقوقعة الأذن، وإذا حدث مرض فى جزء خاص من هذا الغشاء يفقد الفرد استجابته لهذه الذبذبة أو الصوت.

(كاظم آغا، ١٩٨١ : ٤٦-٤٧)

والأذن كمصدر للسمع لها أهميتها فى النمو اللغوى للطفل بوجه عام ولمهارات التحدث بوجه خاص، حيث إن ما يتلفظ به الطفل هو نتاج لما يدركه ولما يستمع إليه (بأننيه) داخل الوسط الذى يعيش فيه، فالطفل قد يتأخر فى الدراسة لا بسبب نقص فى الذكاء بل لأنه لا يسمع بطريقة عادية، وإذا فإنه لا يستوعب ولا يفهم، فالطفل الذى لا يسمع جيداً لا ينطق بطريقة صحيحة. (خالد فاروق، ١٩٩٨)

فالمجال الرئيسى للتخاطب اللغوى الرمضى هو الصوت، ولذلك، فالسمع إحدى القنوات الرئيسة التى تنساب فيها القدرات اللغوية السائدة فى البيئة إلى

الطفل، لذلك فأي إعاقة سمعية تسبب أهم عوامل الحرمان الحسي الذي يؤثر على نمو اللغة عند الطفل، وعلى ذلك فالطفل السوى سمعياً يكون لغته عن طريق الربط ما بين ما يسمعه من أصوات في البيئة، وما ترتبط به من معان ومفاهيم، كذلك فهو يحاكي السلسلة الصوتية للرسائل اللفظية التي يسمعها.

(كريماني بهير وإميلى صائق، ٢٠٠٠ : ١٦٥)

ويمكن الإفادة من هذه النقطة في استخدام المسجلات الصوتية لعرضها على التلاميذ في محتويات مختلفة وذلك بهدف تدريبهم على الاستماع لسباقات لغوية سليمة، ثم يطلب منهم إعادة أجزاء منها، أو للتعبير عما تحمله من معنى، أو التعليق عليها؛ حيث إن سماع التلاميذ للغة والتعبيرات السليمة يكون لديهم حاسة لغوية تمكنهم من الاستعمالات اللغوية الشفهية الجيدة.

#### د- الجهاز النطقي :

يعبر التعبير الشفهي عن ظاهرة عضوية بحتة، وهذه الظاهرة تتفاعل مع عدة عوامل نفسية وصحية واجتماعية وتربوية، وعملية التعبير الشفهي لا تتم بفعل اللسان فقط، فعندما يستعد للفرد للكلام، تنقلص عضلات البطن قبل النطق بأول كلمة، وهذا للتخلص بدفع الأمعاء إلى أسفل حيث تنشط عضلات الصدر، وتقوم بدفع الهواء نحو الأعلى عبر الحنجرة والتجاويف الحلقية والأنفية والفموية وتواصل عضلات البطن تقلصاتها في حركة بطيئة إلى أن ينتهي الإنسان من نطق الجملة الأولى، فإذا انتهى فإن عضلات الشهيق تملأ الصدر ثانية وبسرعة أو تسترخي استعداداً للنطق بجملة أخرى. (فريصل للفران، ١٩٩١ : ١٠٩)

وتبدأ أجهزة النطق عند الطفل في الظهور والتفتح في سن مبكرة عندما يبدأ في التلفظ ببعض الأصوات التي يشعر بها، ويستطيع التعبير عنها في صورة بسيطة، والطفل عندما يكتسب اللغة لا يكتسبها في صورة جزئية كل على حدة، ولكن في صورة كلية، ولذلك يجب أن يتم تدريب الطفل على كل ما من شأنه أن يدركه في وحدة متكاملة، كما يجب تمرين عضلات النطق بواسطة الأنشيد، والمحادثة، والقصص. (خالد فاروق، ١٩٩٨ : ٥٩)

وعلى ذلك فإن أي خلل أو إصابة في الجهاز النطقي مثل : شق الشفاه، أو سقوط الأسنان، أو تشوه الأسنان، أو خلل شكل اللسان يسفر عن اضطرابات حادة في النطق والكلام. (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧ : ١٧٦)

يتضح من خلال الحديث السابق عن العوامل التي تؤثر على النمو اللغوي، والتعبير الشفهي، تعددها وتنوعها، مما يعكس مدى تعقد عملية التعبير الشفهي، كما اتضح مدى ارتباط هذه العملية وتأثرها بهذه العوامل وأصبح جلياً الاقتران الوثيق لعملية التعبير الشفهي بعملية الاستقبال، حيث تعتبر الأخيرة أساساً لا يمكن أن تتم العملية الأولى بدونها، فالتأثيرات الضارة لضعف عملية الاستقبال تمتد إلى الجانب النفسي، فيميل أغلب الذين يعانون من الضعف السمعى إلى اللبلة ويتصف أغلبهم بالأنانية، والتعصب، مما يؤثر على معدل نموهم اللغوي وعدم القدرة على إتقان للنطق ومن ثم الفشل في التفاعل مع البيئة ولذلك فعند انتقاء عينة للتلاميذ نوى صعوبات التعبير الشفهي فسوف يستبعد من يعانون من أي ضعف سمعي وبصري أو اضطراب ثقافي أو اجتماعي أو حرمان بيئي لتأثير هذه العوامل على قدرة الطفل على التحدث كما سبق الإشارة إلى ذلك فيما سبق .



### خامساً : التعبير الشفهي .

تعد اللغة ظاهرة اجتماعية اهتدى إليها الإنسان عندما شعر بحاجته إلى التواصل والتفاهم بين أفراد مجتمعه من ناحية ، والمجتمعات الأخرى من ناحية أخرى، فاللغة هي أداة التفكير ووسيلة الاتصال والتفاهم، ونقل التراث من جيل إلى جيل، وفهم البيئة والسيطرة عليها عن طريق تبادل المعارف والخبرات، واللغة شاهد حي على أمجاد الشعوب وسجل أمين لتراثها، ومعبر صادق عن قيمها، ومتحدث فصيح عن أنماطها، ثم هي ناطق جيد لإبداعاتها، وليس أقرب إلى قلب الإنسان من الإبداع اللغوي الذي يطرب له شعراً ويهتز لجماله نثراً.

(محمد عبد الرؤوف الشيخ، ومحمد شوقي عطوة، ١٩٩٥ : ١٥)

ولعل أساس هذه الظاهرة مبنى على الفهم والإفهام، بمعنى أنها وسيلة من وسائل إقدار الفرد على ترجمة ما يجول بخاطره من مشاعر، وأحاسيس ترجمة سليمة بطريقة مؤثرة تجعل سامعيه أو قارئى كتابه يتأثرون بما قال أو بما كتبه ، ومن جهة أخرى تؤهله لأن يستوعب أحاسيس الآخرين، ومشاعرهم، وآرائهم. (عبد الفتاح البجة، ١٩٩٩ : ٢٨١)

وهناك مفهومان شائعان فى تعليم اللغات، أولهما: يطلق عليه اسم الكفاءة اللغوية، ويقصد بها تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية التى تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة والقواعد التى تضبطها وتحكم ظواهرها، والخصائص التى تتميز بها مكوناتها، أصوات، ومفردات، وتراكيب ومفاهيم، وينطلق أصحاب هذا الرأى من تصور لتعلم اللغة مؤداه أن أقدر الناس على التعامل باللغة هم أولئك الذين يعرفون أصولها ويفهمون قواعدها، ويدخرون فى عقولهم رصيداً كبيراً من مفرداتها.

أما الثاني فيطلق عليه كفاءة الاتصال، ويقصد به تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكنهم من الاتصال المستمر، وينطلق أصحاب هذا الرأي من تصور لوظيفة اللغة مؤداه ضرورة أن توظف اللغة في مواقف اتصالية حية، وعدم الاقتصار على التزود بحقائق لغوية فقط، (مصطفى رسلان، ١٩٨٦ : ٧٤-٧٥)

وتحتل اللغة الشفهية في عملية الاتصال الإنساني المرتبة الأولى، وهي بذلك تسبق اللغة المكتوبة في كل مجالات النمو اللغوي، فالفرد بوجه عام يستغرق ٨٠% من ساعات يقظته في نشاط لغوي يتوزع كالتالي : ٤٥% استماع، ٣٠% تحدث، ١٦% قراءة، ٩% كتابة أي أن موقف الاتصال الشفهي يحوز على نسبة ٧٥% من وقت الإنسان المستغرق في التواصل اللغوي. (Nancy, Ruetz, 1997, 49)

فالفرد يستمع يومياً إلى ما يعادل كتاباً، ويتحدث أسبوعياً ما يعادل كتاباً، ويقرأ شهرياً ما يعادل كتاباً، ويكتب كل عام ما يعادل كتاباً (شاكراً محمد عبد الرحيم، ١٩٩٨ : ١٠٦)

ويتضح من النسب السابقة مدى الوقت الذي يستغرقه الفرد في التحدث والذي يعد من أرقى التعبيرات الصوتية التي اختص الله بها الإنسان والذي يمثل الركيزة الأساسية في كل نشاط يقوم به.

#### أ - مفهوم التعبير الشفهي وعملياته :

نظراً لأهمية التعبير الشفهي في عملية الاتصال الإنساني، بل وفي اكتساب مهارات اللغة المختلفة، فقد تناوله العديد من الباحثين والكتاب بمزيد من

الاهتمام والدراسة، وبناءً عليه فقد تعددت مفاهيم التعبير الشفهي بتعدد الاهتمام بجوانب مختلفة فيه، إلا أنها جميعاً تصب في مصب واحد، يتضح من خلال عرض أهم التعريفات التي تناولت هذا اللون من فنون اللغة.

هناك من يرى أن التعبير الشفهي عبارة عن مزيج من العناصر التالية : التفكير كعمليات عقلية، اللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، الصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، الحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع، فالتعبير الشفهي إذن هو فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين . (فتحى يونس، وآخرون، ١٩٨٧ : ٢٤٠)

وهناك من عرف التعبير الشفهي على أنه ذلك الكلام المنطوق الذى يعبر به المتكلم عما فى نفسه من حاجسه أو خاطره، وما يجول بخاطره من مشاعر وإحساسات وما يزخر به عقله من رأى أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك فى طلاقة وانسياب، مع صحة التعبير وسلامة فى الأداء . (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٣٣)

كما يعرف التعبير الشفهي بأنه عملية إدراكية تتضمن دافعاً للتكلم، ثم مضموناً للحديث، ثم نظاماً لغوياً بواسطته يترجم الدافع والمضمون فى شكل كلام . (مصطفى رسلان، ١٩٨٦ : ١٢٧).

ويعرف التعبير الشفهي بأنه القدرة على استخدام الرموز اللفظية لتعبير الفرد عن أفكاره ومشاعره بفعالية وبطريقة لا تؤثر على الاتصال ولا تستدعى الانتباه المفرط للتعبير نفسه أو للمتكلم . (أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ٢٣٧)

وللتعبير الشفهي عمليات كثيرة منها : عملية تعرف المعاني والمعارف والمعلومات، ووجهات النظر والأراء والمفردات، والجمل والتراكيب والصياغات اللغوية، ومنها عمليات خاصة بتعبيرات صوتية، وانطباعات بالسرور أو الحزن واستخدام للهيئة والملامح إلى جانب أنه إطناب وإيجاز وإمتاع وفكاهة ومناقشة وجدال وتسلية وإقناع ، وهذه الرؤية تؤكد على أن مفهوم التعبير الشفهي يتضمن أربع عمليات هي :

١- أن الكلام عملية عقلية فكرية يقصد بها الإجابة عن سؤال يقول : فيم سأحدث؟

٢- أن الكلام عملية لغوية يقصد بها : ما الوعاء اللغوي من مفردات، وجمل وصياغات وتراكيب تلك التي ستحمل الأفكار والمعاني والمشاعر والتي تحددت في العملية العقلية الفكرية؟

٣- أن الكلام عملية صوتية يقصد بها : ما الصوت وأنواعه ودرجاته التي يمكنني بها توصيل المعاني والأفكار والمشاعر والأحاسيس والدلالات بشكل دقيق؟

٤- أن الكلام عملية ملمحية يقصد بها : كيف يمكن استخدام الهيئة والملامح والحركات والإشارات التي تساعد على ترجمة المعاني والأفكار والمشاعر وتعميقها وتجسيدها ونقلها للآخرين . (محمود كامل للناقعة، ١٩٩٨ : ٦٤-٦٧)

كما يؤكد البعض على أن للتعبير الشفهي مفهوم يشير إلى اللغة التي يصدرها الطفل وتشمل ثلاثة أجزاء :



- الكلمات اللغوية : وتشير إلى الكلمات التي اكتسبها الطفل من البيئة .
  - المعلومات الخاصة بتركيب الكلمات والجمل .
  - التطور النفسى : القدرة على الاستخدام الاجتماعى للكلمة .
- وهذه العناصر إذا حدثت تشكل القدرة على التعبير الشفهى . (Dunlap, 1997, 163)

ويتضمن التعبير الشفهى مجموعتين من العمليات تتمثل فى :

#### أ - العمليات العقلية *Mental Processes*

وهى العمليات التى تحدث داخل العقل البشرى، وهى من التعقيد بالحد الذى لا يمكننا من الكشف عنها بسهولة، ولكن من الممكن الوصول لتصور كيفية إنتاج اللغة فى المواقف المختلفة كالتالى :

- ١- التخطيط للحديث : وهو الخطوة الأولى التى يتحدد فيها نوع الحديث المراد التحدث عنه، وذلك لأن كل موقف له مقاله المناسب وعلى المتحدث أن يخطط لحديثه بما يناسب هذا الموقف .
- ٢- التخطيط للجملة : وهو الخطوة الثانية : فبعد تحديد الرسالة المراد نقلها يتم اختيار الجمل التى تقوم بهذه المهمة وكذلك تحديد كيفية نقل هذه الرسالة، إما مباشرة بالمعانى الحرفية للجملة، أو بشكل غير مباشر عن طريق الأساليب البلاغية، أو غير ذلك .
- ٣- التخطيط للمكونات : وفيها يخطط المتحدث لعناصر الجملة بعد أن يكون قد حدد الخصائص العامة للجملة، فيختار الكلمات والاصطلاحات اللغوية لوضعها فى الترتيب الصحيح، والمتحدث هنا يخطط الشكل العام للجملة، وفى الوقت نفسه يختار الكلمات المحددة .

٤- البرمجة الصوتية : بعد اختيار كلمات محددة يقوم المتحدث بصياغتها في شكل برنامج صوتي في الذاكرة، يصلح لكل الكلمات المكونة لعناصر الجملة في الحال، فهي تشمل تمثيلاً للمقاطع الصوتية والنبرات والتنغيم.

٥- النطق المفصل : وهو الخطوة الأخيرة في تنفيذ مضمون البرنامج النطقي، ويتم من خلال الميكانيزمات التي تضيف للتابع والتوقيت للبرنامج النطقي وتخبر العضلات الخاصة بالنطق، متى تفعل ذلك، وترجم هذه الخطوة إلى أصول أصوات مسموعة (التعبير الشفهي) . (عبد الرحمن كيوب، ١٩٨٩ :

٢٥-٢٧)

#### ب- العمليات الأدائية *Performance Processes* :

وهي الخطوة التالية والتي تبدأ من حيث انتهت للعمليات العقلية والتي يعطى خلالها المخ إشارات إلى العضلات الخاصة بالنطق ليبدأ بعملها وتأدية وظيفتها الفسيولوجية المنوطة بها، (خالد فاروق أحمد، ١٩٩٨ : ٤٥)

فالتعبير الشفهي إذن يتضمن قدرة الفرد على الأداء للغوى الملائم للموقف الفعلي الذي يواجهه ، مستخدماً لذلك كافة القواعد المتعارف عليها والتي تضبط الكلام المنطوق، ويصاحب هذا الأداء للغوى الإشارات الملمحية بأعضاء الجسم والتي تبرز المعنى المراد توصيله . (جمال العيسوي، ١٩٩١)

بينما يرى البعض أن التعبير الشفهي عمليتان : إحداها لغوية ، والثانية صوتية، ففيما يتصل بالعملية الأولى، فهي تعنى النمو للغوى للطفل من حيث :

١- تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية .

٢- إثراء ثروته اللفظية الشفهية .

٣- تقويم روابط المعنى عنده.

٤- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.

٥- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.

٦- تحسن هجائه ونطقه.

٧- استخدامه لأشكال التعبير الشفهي من سرد وحكاية وحوار ومناقشة.

أما فيما يتعلق بالعملية الثانية، وهي العملية الصوتية، فهي تعنى أن الكلمات تحمل معانيها في الحديث الشفهي بما يعطيها المتحدث من خلال صوته من اتساق، وضبط وانفعال بالمعنى، وأن الصوت عنصر مهم من عناصر شخصية المتحدث، وكثيراً ما نحكم على الأشخاص من طبيعة الصوت في كلامهم. (محمود كامل الناقه، ١٩٩٩ : ٢١)

وفي أثناء محاولة التعبير يقوم الذهن بعدة عمليات عقلية، فيها كثير من العسر والتعقيد، وهذه العمليات مع كثرتها تؤول إلى عمليتين، هما : عملية التحليل، وعملية التركيب، حيث يقصد بعملية التحليل رجوع الطفل إلى ثروته اللغوية، وما يشتمل عليه قاموسه من المفردات، ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها إلى فكرته، أما عملية التركيب فيقصد بها تكوين العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ (عبد العليم إبراهيم، ١٩٨١ : ١٤٨)

وينكر كل من أحمد فؤاد عليان (١٩٩٢ : ٩٢-٩٣) و (Gaon,2001:6) أن التعبير الشفهي عملية منظمة تتضمن العمليات الآتية :

١- الاستثارة : قبل أن يتكلم المتكلم لابد وأن يكون هناك مثير داخلي، أو خارجي يدفعه إلى التفكير فيما سيصوغه ويعبر عنه، وقد يكون المثير

انفعالياً داخلياً مثل : السرور، أو الغضب، أو الضيق، أو الحماسة، وقد يكون المثير بتأثير أو استثارة خارجية مثل : الرد على الكلام، الإجابة عن سؤال، توضيح معلومة.

- ٢- التفكير : ويعنى التفكير فى الأمر الذى يريد التعبير عنه، ثم جمع الأفكار وترتيبها قبل النطق بها، فالإنسان العاقل هو الذى يجعل لسانه وراء عقله.
- ٣- صياغة الأفكار : فالألفاظ قوالب للمعاني، واختيار اللفظ المناسب للمعنى يوصل المعنى للسامع من أقرب طريق.

ومن الصعب التمييز بين مرحلتى التفكير، وصياغة الألفاظ، فهما عمليتان داخليتان، ولأن الإنسان يفكر باللغة، فمن خصائص اللغة أنها وسيلة للتفكير، وليس المهم أن يفكر أولاً ثم ينتقى الألفاظ أو العكس، وإنما المهم هو أن تكون الألفاظ المنتقاة دالة على المعنى المقصود من أقرب طريق، دون تعقيد أو غموض.

- ٥- النطق: وهى العملية الأخيرة، فالنطق السليم لإخراج الحروف من مخارجها، وتمثيل المعنى بالحركة والإشارة، والتنغيم الصوتى، هو المظهر الخارجى لعملية التعبير الشفهى.

ويذكر عبد الفتاح البجة (١٩٩٩ : ٢٨٣) أن التعبير الشفهى يبنى على بعدين متلازمين، لا يتحقق بناؤه إلا بهما معاً وهما:

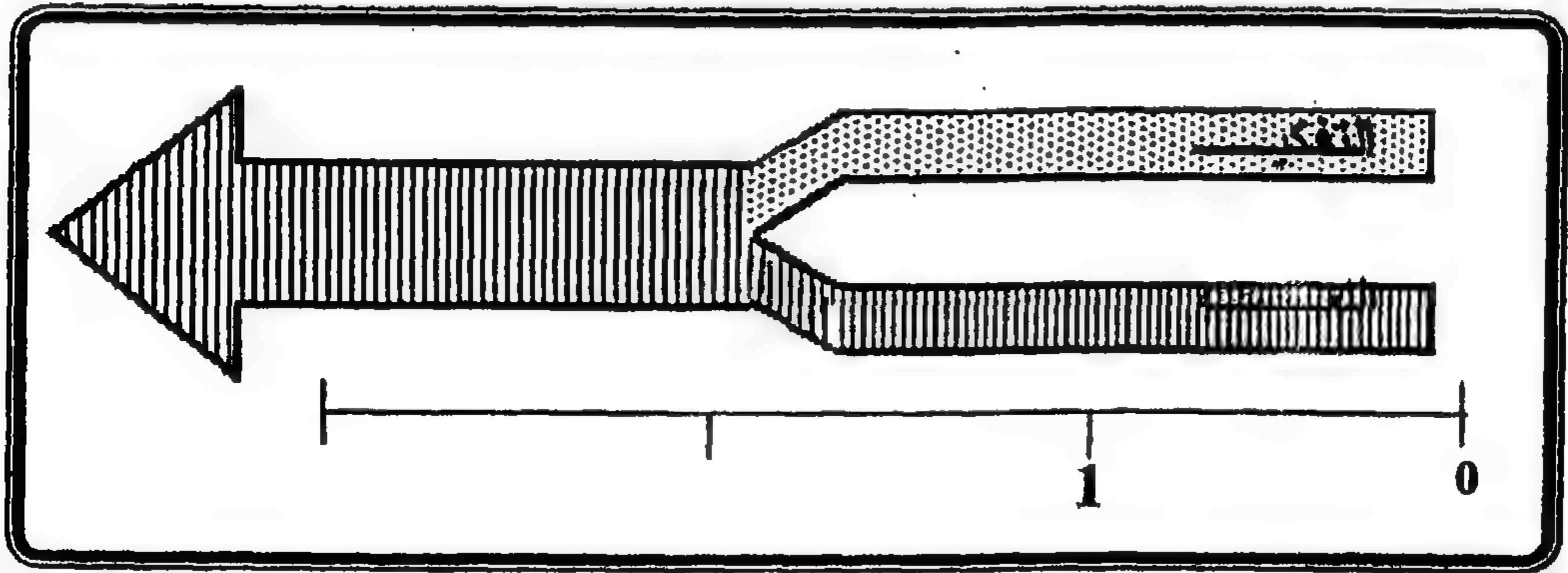
الأول : البعد اللفظى، ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التى يختارها المتحدث أو الكاتب، بما يتفق مع العرف اللغوى كوعاء يحمل بنات أفكاره ومعانيه التى رغب فى إيصالها إلى الآخرين.



أما الثاني : فالبعد المعنوي المعرفي، ويعنى به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني، والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءته الواعية، ومن خلال مشاهداته في المدرسة وخارجها.

ويشير البجّة (١٩٩٩) إلى أن هذين البعدين وثيقا الصلة لا يمكن أن ينفصلا، لأن علاقة الفكر باللغة علاقة متلاحمة لا استغناء لأحدهما عن الآخر، ولذلك نجد أن بعض علماء النفس يرى أن التفكير، والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فتنمو كل منهما وارتقاؤه منوط بنمو الآخر وارتقاؤه، والإثنان مقترنان بخبرات الإنسان وتجاربه في الحياة.

وقد أكد ذلك فيجوتسكي *Vigotisky* حيث أشار إلى العلاقة المتبادلة بين التفكير واللغة، فكلاهما يتأثر بالآخر، ويؤثر فيه، وعلى الرغم من نمو كل منهما بشكل متواز في البداية، إلا أنهما لا يلبثان أن يكونا ممتزجين ، حتى تصبح اللغة عقلانية ، وكذلك يصبح التفكير لغويا . *in* (Fox,R,1998:139)



شكل (٦) العلاقة بين اللغة والتفكير عند فيجوتسكي. نقلا

عن: (Fox,R,1998:139)

فالتعبير الشفهي إذن يتمثل في قدرة الفرد على فهم ما يقدم له في صورة لفظية والتعبير عن المعاني والأفكار لديه بصورة لغوية مقبولة.

من خلال العرض السابق لأهم مفاهيم التعبير الشفهي وعملياته يتضح ما يأتي :

- لم يخلُ أي تعريف من التعريفات السابقة من الإشارة إلى شقين للتعبير الشفهي، أحدهما وظيفي، والآخر أدائي، ويمكن الإفادة من ذلك في تضمين الشقين في البرنامج العلاجي؛ بحيث يتضمن جزء منه التعريف بأصوات اللغة، وألفاظها، وتراكيبها، ويتضمن الشق الثاني استخدام هذه المعرفة (الكفاءة اللغوية) في مواف اتصالية حية (أداء لغوي).

- تعتبر العمليات الصوتية : النبر، التنغيم، الشدة، الرخاوة، الجهر، الهمس، ضرورة لإتمام التعبير الشفهي.

- أن تكامل كل من العمليات العقلية واللغوية والصوتية أساساً هاماً لإتمام التعبير الشفهي.

- لا يقتصر التعبير الشفهي على العمليات العقلية واللغوية فقط وإنما يتعدى ذلك إلى الإشارات الملمحية ، واستخدام الهيئة والإشارة كمعينات لتوصيل المعاني والأفكار.

- أكد البعض على الصلة الوثيقة بين التعبير والتفكير وأن ارتقاء أحدهما منوط بالآخر وبخبرة الفرد.

### ٣- أهمية التعبير الشفهي :

تعد لغة الحديث هي الأساس الذي تبنى عليه باقى فنون اللغة، فالطلاب الذين لديهم خبرات فى المناقشة والمحادثة وطرق الاتصال الشفهي الأخرى يستطيعون استخدام مستويات مناسبة من تقييم الكلمة المنطوقة بسبب خبراتهم الشخصية مع اللغة المنطوقة.

وتبدو أهمية التعبير الشفهي كما حددها محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣: ٢٣٦-٢٤١) فيما يلى :

- إنه الوسيلة التى يحقق الإنسان ذاته بها، ويرضى نفسه فى الاتصال الشفهي بمن يحيطون به.
- يعتبر أداة من أدوات الاتصال اللغوى، والتى تشغل حيزاً كبيراً وزمنياً لا بأس به فى نشاط الإنسان اللغوى.
- يشكل التعبير الشفهي الثمرة المرجوة من تعليم اللغة وفنونها المختلفة من القراءة والكتابة والاستماع.
- إن إنماء التفانيات والانطلاق فيها، أمر يمكن تحقيقه إذا ما اتبع المعلم الأساليب الصحيحة فى تدريس التعبير الشفهي.
- يعد التعبير الشفهي أكثر الأنشطة اللغوية انتشاراً بعد الاستماع، لأنه أكثرها ممارسة فى قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.
- إن لكل فن لغوى قيمته الخاصة التى لا غنى عنها للمتعلم، ولكن التعبير الشفهي يستمد قيمته ليس فقط من أنه حصيلة اللغة كلها، بل لأنه مرتبط أيضاً بدافع ذاتى عند الأطفال، وبتوجيه من الآخرين .

- إن التعبير الشفهي أساس أصيل في التعامل بين المعلم وتلميذه، بل إنه من أهم الأسس في العملية التعليمية كلها، فالسؤال والجواب والمناقشة والمحادثة بل والأنشطة الأخرى، يكون محورها وأساس العمل بها هو التحدث أو التعبير الشفهي.

- التعبير الشفهي دليل واضح على مدى ما عند الشخص من لباقة وحسن مواجهة وجراءة في مواجهة الآخرين.

- التعبير الشفهي يعلم صاحبه حسن التحدث، وآداب الخطاب، ووجهه نحو احترام السامعين والتعرف على رغباتهم، وميولهم عند الاستماع.

- إن التعبير الشفهي فرصة لإغناء التلاميذ فكرياً ولغوياً، فالمعلم يستطيع في أثناء التعبير الشفهي ومن خلاله أن يمد التلاميذ بما يمكن أن يكون ذا صلة بالموضوع من أفكار وألفاظ.

- يعد التعبير الشفهي فرصة لاكتساب مجالات اللياقة الاجتماعية في التحدث، واكتساب آداب الحديث مع الآخرين، والسيطرة على الصوت وتنوع طبقاته. يعتبر التعبير الشفهي استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دوافع ذاتية للتكلم، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم دوافع للحديث والرغبة فيه، وبخاصة فيما يتصل بأشخاصهم ونواتهم.

- والتعبير الشفهي فيه تدريب للطفل على مواجهة الآخرين، وكذلك تدريبهم على التخلص من الخجل ومحاولة الوقوف دون خوف، أو اضطراب أمام مجموعة من التلاميذ.



ويشير مصطفى رسلان (١٩٨٦: ١٢٨) إلى أن إفساح المجال أمام الدارس كي يتحدث كيفما شاء من غير تدخل من قبل المعلم يساعده على أن يكسر جدار الخوف الذي يشعر به في مثل هذه المواقف، كما أن مناقشة زملائه وتعقيباتهم واسترسالهم في قص قصة أو سرد حكاية يشجعه على أن يحزنو حزنهم؛ ومن ثم تتبدد مخاوف الدارس أثناء الحديث، وعندما ينطلق الدارس في التعبير أمام زملائه تتولد لديه الثقة بنفسه وبقدراته وتزداد كفاءته في تعلم اللغة، ولذا ينبغي عند معالجة المشكلات اللغوية التأكيد على أمرين : الأول هو أن يتكلم الدارس بأكبر قدر ممكن، أما الثاني فهو أن يحاول الدارس الحديث بشكل أفضل قدر ما يمكنه.

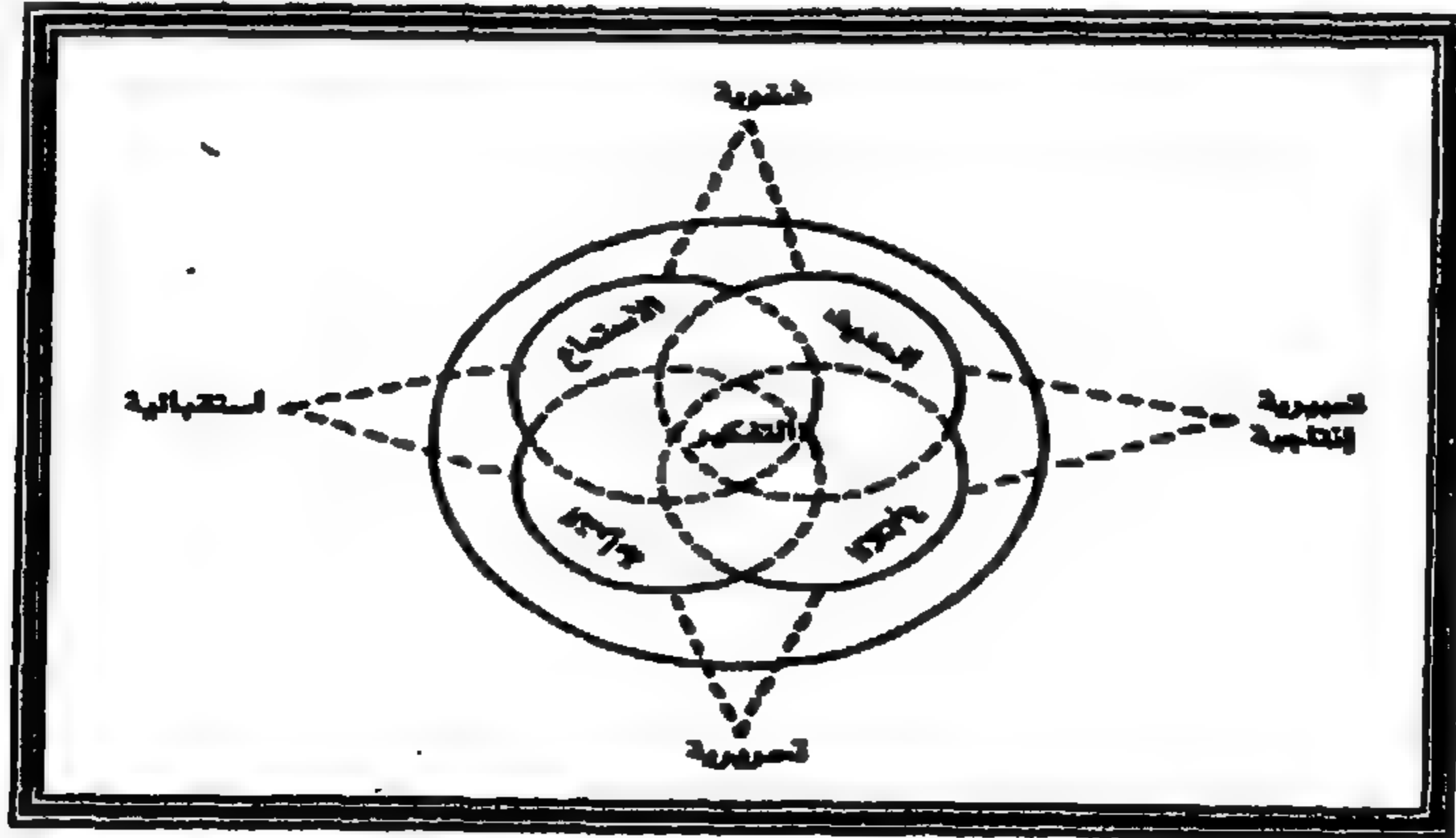
ويعد التعبير ضرورة حيوية للفرد والمجتمع، وهو من عناصر نجاح الفرد في أي طور من أطوار حياته لا غنى عنه، فالطفل الصغير في حاجة للتعبير عن نفسه، والشاب الناضج ليس أقل من الطفل احتياجاً إلى أن ينفث دخيلة نفسه سواء باللفظ أو بالكتابة أو بالإشارة فإنه لا يعدو أن يكون شبيهاً بالجماد. (حسن سليمان قورة، ١٩٨١ : ١٩٨-١٩٩)

وإذا كانت هذه أهمية للتعبير الشفهي للإنسان بصفة عامة فإن له أهمية كبرى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، إذ إن علاج صعوباتهم في التعبير الشفهي يسهم في زيادة تفاعلهم وتواصلهم مع المحيطين بهم سواء في المدرسة أو في المنزل أو المجتمع المحيط بهم؛ مما يزيد من فعاليتهم في المجتمع عندما يعبرون بشكل سليم عن أدوارهم في الحياة؛ مما يؤدي إلى زيادة تفاعلهم مع المواقف الحياتية .

## ٢- العلاقة بين التعبير الشفهي وبين فنون اللغة :

من المعروف أن فنون اللغة أربعة هي : الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، وينبغي أن تدرس هذه الفنون متصلة غير منفصلة؛ ذلك أن اللغة كل متكامل ولا يجرى تقسيمها إلى فروع إلا لتيسير الدراسة، وتقسم هذه الفنون إلى قسمين : الاستقبال ويشتمل على فنى (الاستماع والقراءة)، والإرسال ويشتمل على فنى (التعبير الشفهي، الكتابة). ويعتبر كل من فنى الاستماع والتحدث من الفنون الشفهية بينما يعتبر فنا القراءة والكتابة من الفنون التحريرية، وأدنى تأمل لفنون اللغة السابقة يكشف عن أن التعبير الشفهي أهم أغراض الدراسة اللغوية، وبعد ارتقاؤه غاية في حد ذاته، وهو وإن كان فرعاً من فروع اللغة إلا أنه الثمرة والمحصلة النهائية لها وفي الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى ورواقده تشيد بنيانه، وتقوم أركانه، فهي كالشرابين للجسد ترفده بالدم ليبقى سليماً، غير معتل.

(رشدى طعيمة، ١٩٩٨ : ٢٩)



شكل (٧) العلاقة بين فنون اللغة . (نقلاً عن : رشدى طعيمة، ١٩٩٨ : ٢٩)

يتضح من الشكل (٧) العلاقة الوثيقة بين فنون اللغة، فعلى الرغم من هذه التقسيمات لتلك الفنون إلا أن بينها صلات أخذ وعطاء، وتفاعل مستمر، يتضح من خلال قدرة الفرد على توظيف معارفه بتلك الفنون في قدرة تحادثية سليمة، مستخدماً كافة الفنون كمعينات للتعبير الجيد، فالاستماع مصدر لإثراء التعبير، والقراءة مادة التعبير، وأفكاره، والكتابة مقوم للأداء الصوتي. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٣٦)

ويمكن توضيح العلاقة بين فن التعبير الشفهي وفنون اللغة الأخرى، من الاستماع، القراءة، الكتابة كالتالي :

#### أ - الاستماع والتعبير الشفهي :

يحتل الاستماع مكانة مهمة بين فنون اللغة ومهارتها، ذلك أن أول اتصال للطفل مع اللغة يتم من خلال الاستماع، بل إنه الاتصال الوحيد باللغة - تقريباً - في السنة الأولى من عمره. (محمود كامل الناقه، ١٩٩٩ : ٤)

ويعد الاستماع للبيانات الأولى التي تبني عليها مهارات التعبير الشفهي حيث يعد كل منها وجهان لعملة واحدة هي التواصل الشفهي؛ حيث يصعب الفصل بينهما في الواقع، وإنما هو فصل لأغراض الدراسة والبحث فقط، فالتواصل الشفهي يتبادل الأنوار بين الاستماع والتعبير الشفهي في الموقع الواحد.

(فتحى يونس، وآخرون، ١٩٨٧ : ١٨٣-١٨٩)

ويعد مهارات التمييز بين الأصوات ومعرفة مدلولاتها من أساسيات كل منهما، حيث يعتمد عليها للتحدث تعبيراً والاستماع استقبالاً، وفضلاً عن ذلك

فإن مهارات الاستماع والتعبير الشفهي تنمو مبكراً في حياة الطفل ويعتمد نمو اللغة عند الطفل إلى حد كبير عليهما، كما يتطلب نمو التعبير الشفهي القدرة على الاستماع بعناية؛ حتى يتعلم الطفل النطق الصحيح. (على عبد العظيم سلام، ١٩٨٨)

وتعتبر المحاكاة من أبرز الدلائل على الارتباط بين الاستماع والتعبير الشفهي، فالطفل يسمع اللغة من الصباح إلى المساء واضحة المخارج والمقاطع، موحدة الاستعمال في ألفاظها وأساليبها، فما يسمعه الطفل في مراحل حياته الأولى يقع موقعاً خاصاً في ذاكرته، وإن لم يستفد منه وقت سماعه؛ حيث تعد المحاكاة أهم عامل في تعلم اللغة لدى الفرد.

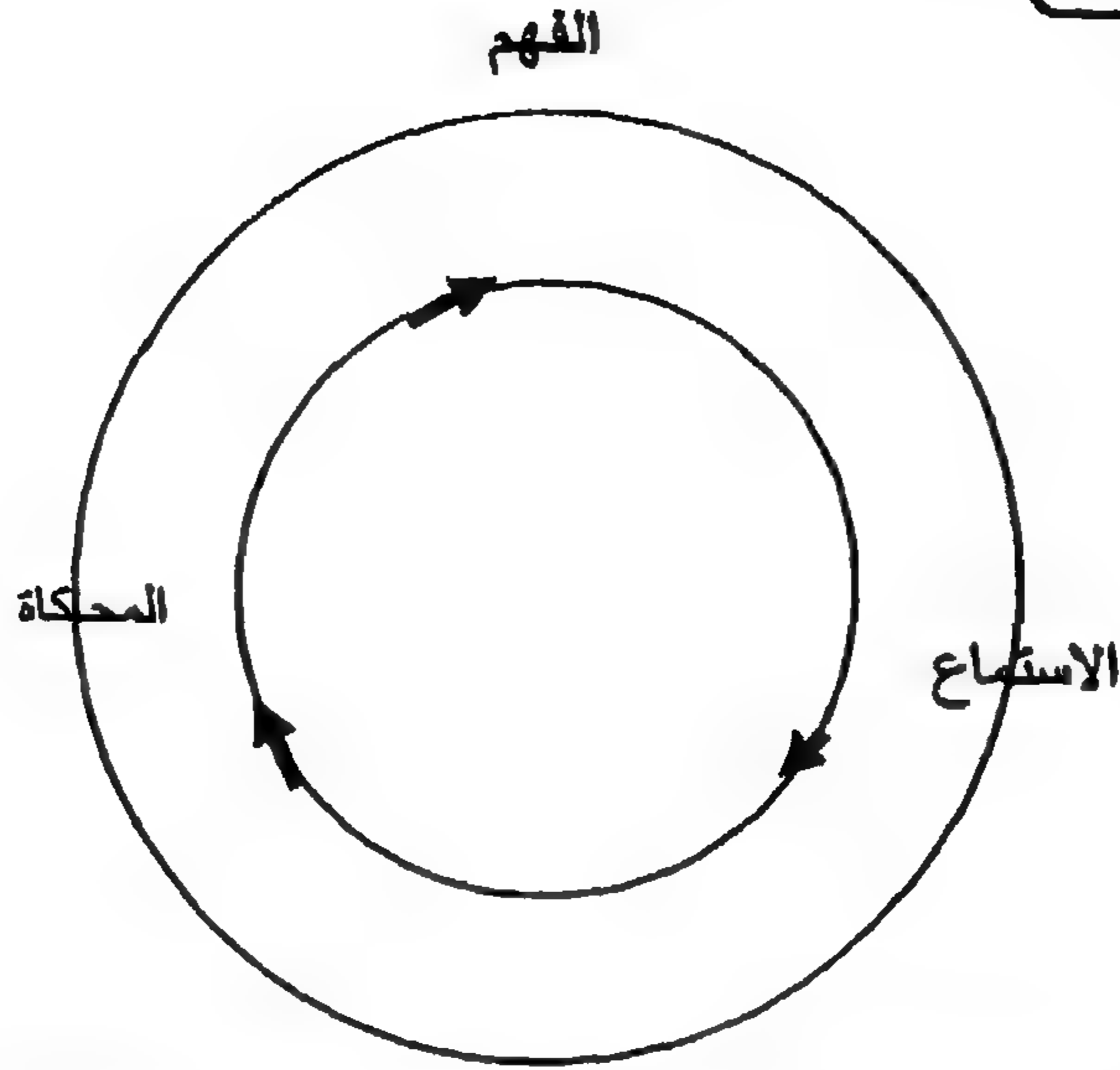
(نابية على مسعود، ١٩٩٠)

ويتضح ذلك جلياً مع ملاحظة أن كثيراً من حالات الخرس تكون ناتجة عن صمم مبكر، الأمر الذي يحول بين الوليد وبين سماع الأصوات التي يريدها نوره على مسمعه، فلا يدري ماذا يحاكي، ولا كيف، وبذلك يعجز عن النطق.

(مصطفى فهمي، ١٩٧٥ : ٤٩)

وفي هذا الصدد يقدم كل تيدت وتيدت Tiedt and Tiedt نموذجاً دائرياً للمراحل التي تمر بها عملية المحاكاة عن طريق الاستماع ويطلقان على هذا النموذج دائرة الاستماع والشكل (٨) يوضح ذلك النموذج :





شكل (٨) العلاقة بين الاستماع والتعبير الشفهي، (نقلًا عن: نادية مسعود، ١٩٩٠)

فالاستقبال يشتمل على سماع الأصوات والتمييز بينها، وتحديد إلى أي منها يستمع الفرد، أما الفهم فيتضمن استيعاب الكلمات المفردة والأفكار، والتعرف على أغراض المتحدث، ثم تأتي المحاكاة والتي تتطلب التفاعل مع ما تم سماعه وذلك بالموافقة أو التساؤل أو الإضافة أو الحذف. (في : نادية مسعود، ١٩٩٠)

مما سبق يتضح لنا مدى الارتباط بين الاستماع والتعبير الشفهي، فكأنهما عقلتان في إصبع واحد لا تتحرك إحداهما إلا مع الأخرى، ويمكن الاستفادة من هذا الارتباط في البرنامج العلاجي، حيث يمكن الاعتماد على تقديم نماذج لغوية سليمة على شرائط تسجيل أو شرائط فيديو تتضمن مواقف لغوية متعددة، يستمع إليها التلاميذ ويحاكونها.

## ب - القراءة والتعبير الشفهي :

لقد أثبتت معظم الدراسات أن الخطوة الأولى لتعليم القراءة والكتابة تتم من خلال الحديث، وأن الحديث أمر أساسي بالنسبة للأطفال؛ لبناء ثروة كبيرة من الأفكار والمفردات قبل أن نبدأ تعليمهم للقراءة.

كما ثبت أن الطفل إذا بدأ في تعلم القراءة قبل حصوله على خبرات تزوده بخلفية كافية في اللغة المتكلمة، فإن القراءة سوف تفقد أهميتها ودلالاتها، وفائدتها بالنسبة له، فمن الأمور الثابتة أن الفقر في مفردات الكلام من عوامل عدم القدرة على القراءة؛ ولذا فمن الخطأ إجبار الأطفال على القراءة قبل أن تنمو مفرداتهم في التعبير عن أفكارهم الخاصة بوضوح أثناء الكلام أو الحديث. (رشدى طعيمة، سيد مناع، ٢٠٠١ : ١٠٠)

ولنتجه بشئ من التخصيص إلى القراءة الجهرية، والتي تعد شكلاً من أشكال الاتصال الإنساني، فعلى الرغم من أنها فن استقبالى ، والتعبير الشفهي فن تعبيرى، إلا أن مهارات النطق والأداء الصوتى تعد مطلباً أساسياً لممارسة كل منهما، بالإضافة إلى أن كلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به؛ فيؤدى الضعف في التعبير الشفهي إلى ضعف في القدرة على القراءة الجهرية وبالتالي على الكتابة، كما أن القدرة على تمييز الأصوات اللغوية عامل جوهري لنمو التحدث والقراءة، هذا بالإضافة إلى أن الأداء في القراءة يتفاوت بتفاوت القدرة على التعبير الشفهي، فالأطفال الذين يتحدثون لغة شفوية جيدة لديهم القدرة على القراءة والتحصيل بشكل جيد، ومن ناحية أخرى، فالضعف في القدرة على القراءة يعوق نمو التعبير الشفهي.

وللقراءة الجهرية أهداف تشخيصية ونفسية واجتماعية يمكن عرضها كالتالى :

**الهدف التشخيصى :** ويظهر من خلال وضع المعلم يده على موطن الضعف فى النطق لدى التلميذ القارئ، وحين يشخص المعلم مواطن الضعف فى النطق لدى التلميذ يصبح قادراً على توجيهه ووضع البرنامج العلاجى الملائم.

**الهدف النفسى :** ويظهر فى أن التلميذ القارئ يشعر بالثقة فى نفسه حين يقرأ جهرأ مخاطباً زملاءه ومتخطياً حواجز التردد، والخوف والخجل التى تقف عقبة أمام الفرد فى مستقبل حياته، فالفرد المتردد يواجه الأمور فى الغالب بالهروب منها والنكوص عنها، ولذا فنمو مواقف الجهرية فى المدرسة تتيح للتلميذ لى يعبر عن نفسه ويثق بها.

**الهدف الاجتماعى :** ويظهر فى أن التلميذ القارئ يتدرب منذ البداية على مواجهة الجمهور والتحدث والتفاعل معهم بصفة عامة، وهو بهذا يكتسب عدة صفات مفيدة فى أثناء قراءته الجهرية، من هذه الصفات : احترام مشاعر الآخرين وآرائهم، والتعاطف معهم، علاوة على مواجهة المواقف العامة التى تتطلب إبداء الرأى (رشدى طعيمة، سيد مناع، ٢٠٠١ : ١٠٠)

يتضح مما سبق أن الأهداف الثلاثة للقراءة الجهرية هى نفسها الأهداف المرجوة من تعليم التعبير الشفهى بالشكل الذى يؤدى إلى القول بأن القراءة الجهرية يمكن أن تستخدم فى علاج بعض صعوبات التعبير الشفهى.

وينكر أرتلى Artley (فى : رشدى طعيمة، سيد مناع، ٢٠٠١، ١٢٦) أن تهيئة الطفل للقراءة الجهرية تقتضى الأخذ بمجموعة من الأمور وهى :

١- تطوير وعى الطفل بالكلمات الشفوية كوحداث للغة.

٢- إثراء ثروته اللفظية الشفهية.

٣- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.

٤- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار فى وحدات لغوية.

٥- تحسين هجائه ونطقه.

٦- استخدامه للتعبير القصصى

ومن فحص هذه الأمور نجد أنها تتصل اتصالاً وثيقاً بالقدرة على التعبير الشفهى، وأنها لا تنمو إلا من خلال الاهتمام بتنمية قدرة الطفل على نطق الكلمات بوضوح، وربط الكلمات بالخبرات والمعانى، وتنمية قدرة الطفل التعبير فى جمل بسيطة، وكذلك تنمية قدرته على التفكير والحديث بشكل متصل، ومترابط، بالشكل الذى يمكنه من حكاية قصة بسيطة.

(فتحى على يونس، وآخرون، ١٩٨٧ : ١٣٦-١٣٧)

مما سبق يتضح أن التعبير الشفهى والقراءة الجهرية كل منها ضرورى لتعلم الآخر كما أن مهارات القراءة الجهرية فى بعضها نفس مهارات التعبير الشفهى، وكذلك فبعض أهداف التعبير الشفهى يمكن تحقيقها من خلال القراءة الجهرية، ولذا يمكن الاعتماد على القراءة الجهرية فى البرنامج العلاجى كوسيلة من وسائل علاج بعض صعوبات التعبير الشفهى.

ج - الكتابة والتعبير الشفهى :

تتمثل العلاقة بين التعبير الشفهى والكتابة فى أن كلاً منهما يعتمد على



إنشاء الرسالة أفكاراً ولغة، فالمتحدث والكاتب إنما ينقلان رسالة يتطلب تكوينها القدرة على التفكير والربط بين الكلمات والجمل والفقرات، وإدراك العلاقات بينهما، وتنظيمها، والإلمام بقواعد الاستعمال اللغوي، كما أن الكتابة الجيدة أساسها تحدث جيد، حيث يعتمد المتحدث على قدرته في إنتاج جمل صحيحة، فضلاً عن أن كلاً من المتحدث والكاتب، يعتمد إلى اختيار الكلمات المناسبة وتنظيمها بشكل يؤدي إلى فاعلية التعبير؛ ويتطلب كل منهما ثروة كبيرة من المفردات وقدرة على استدعاء الكلمات المطلوبة، وتوظيفها في التعبير، ومعرفة أماكن المعلومات المتصلة بموضوع للتحدث، أو الكتابة، ويعتمد كل منهما على المحتوى من مفردات، وتركيب تكونت لديه من خلال القراءة والاستماع، هذا فضلاً عن أن الارتباط بين شكل الحرف (كتابة) وصوته (تحدثاً) يمثل أحد جوانب العلاقة بين التحدث والكتابة، فمعرفة الأصوات وأشكال الحروف يؤدي إلى التمكن من مستوى الأداء الصوتي في التحدث والرسم والتدوين في الكتابة. (على عبد العظيم سلام، ١٩٨٨).

وعلى ذلك فنون اللغة متداخلة متشابكة، والتعبير الشفهي ليس فرعاً لغوياً معزولاً عن باقي فروع اللغة، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع سائر فروع اللغة من استماع، وقراءة، وكتابة، وتقدم الطالب في أي من هذه الفنون يعد تقدماً له في بعض مهارات التعبير الشفهي، وهذا يعني أن التعبير الشفهي يُعد تطبيقاً عملياً لكل فروع اللغة العربية.

(محمد عبد الرؤوف الشيخ ومحمد شوقي عطوة، ١٩٩٥ : ٨٢)

يمكن الاستفادة مما سبق في تضمين البرنامج العلاجي أنشطة تعتمد على كافة فنون اللغة، وذلك كوسيلة لعلاج بعض صعوبات التعبير الشفهي، وكذلك

يمكن استخدام كافة فنون اللغة في البرنامج العلاجي المعد لعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

#### ٤ - مهارات التعبير الشفهي :

المهارات اللغوية "أداء لغوي صوتي، أو غير صوتي، يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة، والفهم، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة فهي تمثل الركيزة الأولى في السيطرة على اللغة، فإذا امتلك المتعلم المهارات اللغوية تكونت لديه القدرة اللغوية، وبالتالي سهل عليه استعمال اللغة دون مشقة أو عناء." (أحمد فؤاد عليان، ١٩٩٢ : ٨)

وتعرف نادية مسعود (١٩٩٠) مهارات الاتصال الشفهي على أنها "أوجه النشاط اللغوي الحادث بين المستمع والمتحدث الذي يؤدي أداءً صحيحاً وجيداً من جانب كل من المستمع والمتحدث".

ويمكن التعرف على مهارات التعبير الشفهي من خلال استعراضها من مصادر متنوعة، منها الدراسات العلمية والبحوث التربوية التي اهتمت بالتعبير الشفهي، وكذلك كتب تعليم اللغة العربية، وفيما يلي تفصيل ذلك.

#### أ - مهارات ما قبل اللغة :

هناك عدد من المهارات التي يجب أن يجيدها الطفل، والتي عادة ما تكتسب في السنة الأولى من حياته، وينبغي أخذ هذه المهارات في الاعتبار عند تقييم الأطفال صغيري السن، أو الأطفال ذوو الصعوبات اللغوية، وتتضمن هذه المهارات ما يلي :

١ - القدرة على الانتباه إلى المعلومات المرئية والمسموعة.

- ٢- - القدرة على تقليد الحركات والأصوات.
- ٣- - تطور مستوى إدراك الشئ غير الموجود والتعبير عنه، وذلك برؤيته من قبل ثم إخفائه.
- ٤- - القدرة على أخذ الأدوار (Dunlap, 1997 : 163)  
وفي هذا الإطار أشار كل من لندا هارجروف، وجيمس بوتيت (١٩٨٨ : ٢٤٢) إلى أن هناك مهارات مسبقة للتعبير الشفهي وهي :
  - ١- نماذج الاتصال وتوفر فرص التفاعل معها.
  - ٢- حدة السمع.
  - ٣- مهارات المعالجة السمعية والمتضمنة للذاكرة والتسلسل والتمييز والإعلام.
  - ٤- مهارات معرفية.
  - ٥- اكتساب وتطوير قواعد علم الصرف، وعلم أصوات الكلام وبناء الجملة وتركيبها ودلالات الألفاظ واستخدام اللغة.
  - ٦- ميكانيزم النطق.
  - ٧- - مهارات نطق سليمة.
  - ٨- - قدرة على طلاقة النطق.
  - ٩- - صوت مناسب.

**ب - مهارات التعبير الشفهي :**

حدد كثير من الباحثين والعلماء مهارات للتعبير الشفهي، فقد حددها عبد الفتاح عبد الحميد محمد (١٩٨٣) فيما يلي:

- ١- استحضار الأفكار والمعاني (تمثيلها) .
  - ٢- اختيار العبارات والألفاظ المعبرة عن الأفكار .
  - ٣- الربط بين الجمل بعضها وبعض .
  - ٤- ترتيب الأفكار وتسلسلها .
  - ٥- نطق الألفاظ نطقاً سليماً وإخراج الحروف من مخارجها .
  - ٦- الانطلاق في الحديث دون لجلجة .
- وقد توصل عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (١٩٨٦) إلى المهارات الآتية :

- ١- وضع مقدمات تؤدي إلى نتائج صحيحة .
- ٢- الطلاقة في الحديث دون تلثم .
- ٣- ترتيب الأفكار وتسلسلها .
- ٤- اختيار بعض الألفاظ المعبرة عن المعنى .
- ٥- النطق السليم .
- ٦- ربط الأفكار الفرعية بالأفكار الرئيسية .
- ٧- استخدام الصوت المعبر عن المعنى .



٨- استخدام الوقفة المناسبة.

٩- وجود خاتمة تلخص عناصر الموضوع.

وفي هذا الصدد أكد جمال العيسوي (١٩٩١) أن مهارات التعبير الشفهي اللازمة لتلاميذ الضيق الرابع والخامس هي :

١- مستوى الأصوات، ويشتمل :

- نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً.

- نطق الكلمات والجمل نطقاً خالياً من اللجاجة أو التهمة.

- التنوع في نبرات الصوت.

- خلو الحديث من اللزمات الصوتية التي تنفر المستمع.

٢- مستوى الكلمات : ويندرج تحته المهارات التالية :

- التنوع في استخدام الكلمات، فلا يكرر الكلمات نفسها بصورة متقاربة.

- اختيار الكلمات التي تعبر عن أفكاره وأرائه تعبيراً واضحاً.

- انتقاء الكلمات الفصيحة، والابتعاد عن استعمال الكلمات العامية السوقية.

٣- مستوى السياق :

- اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف المختلفة، مثل التهنئة، أو التعزية،

أو التحية، أو الشكر.

- عرض ما لديه من أفكار أو آراء بطريقة منظمة.

٤- مستوى القواعد : ويتضمن المهارات التالية:

- ضبط الكلمات التي يتحدث بها ضبطاً صحيحاً.
- التعبير بتركييب لغوية صحيحة.
- ٥- معدل السرعة والطلاقة :
- التحدث بشكل متصل ينبئ عن الثقة بالنفس، ودون توقف ينبئ عن عجز، مستخدماً لذلك الإشارات المصاحبة للصوت في توضيح المعنى.
- مراعاة الإيقاع من حيث السرعة والبطء بحيث يمكن متابعة حديثه بسهولة.
- مراعاة عدم إسقاط حروف بعض الكلمات، أو إقلابها نتيجة السرعة.
- ويرى كل من (رشدى طعيمة، سيد مناع، ٢٠٠١ : ١٠٣) أن مهارات الكلام (التعبير الشفهي) التي نستهدفها في تعليم التلاميذ هي :
- ١- القدرة على إدراك أهمية أن يكون لديه شئ يتحدث عنه يتمتع ويستميل المستمعين.
- ٢- القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات واختيار أكثرها جودة وخياة.
- ٣- القدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه.
- ٤- القدرة على الكلام بصدق، واحترام للمستمعين، واستخدام تعبيرات مثل :  
(من فضلك - لو سمحت - مع احترامي لكلامك - تسمح لي بكلمة)
- ٥- القدرة على الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف.
- ٦- القدرة على استخدام الكلمات المناسبة، والتي تعبر عن الأفكار بوضوح وبنقة.

٧- القدرة على استخدام التعبير الملمحى المناسب بالوجه واليدين وهيئة الجسم.

٨- القدرة على حكاية الأشياء في ترتيبها الصحيح.

٩- القدرة على مجاملة غيره أثناء الحديث، واستخدام تعبيرات مثل (أحسنت، وفقت، لا فض فوك، حديث ممتع، أمتعنا).

١٠- القدرة على التمييز بين الأماكن والأوقات التي ينبغي الكلام فيها والتي لا ينبغي فيها الكلام.

١١- القدرة على التنعيم.

١٢- القدرة على التكليل والاستشهاد على ما يقول.

ومما هو جدير بالذكر أن من أهداف الدراسة الحالية علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وليس الوصول بالتلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى مستوى عال من التعبير الشفهي أو خلق متحدث. بارع ، فالتعبير الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يكون من خلال مواقف بسيطة متصلة بحياته، تتفق مع اتجاهاته ورغباته، حيث يستخدم لذلك الحد الأدنى من مهارات التعبير الشفهي والتي تتناسب مع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، والتي تمكنهم من التواصل مع ذويهم من زملائهم ومن أفراد المجتمع .

## ٢- المجالات التي يستخدم فيها التعبير الشفهي :

تتعدد مجالات التعبير الشفهي بتعدد مجالات الحياة التي يشارك فيها الإنسان، ويمكن حصر هذه المجالات طبقاً لما توصل له العديد من العلماء كما يلي :

أ- المناقشة : وهي من أهم الأنشطة اللغوية التي تمارس في سعة، فهي تحتل مركزاً واضحاً سواء في الحياة الاجتماعية ، أو في العمل المدرسي ، فيها يتضح الفكر وينضج الرأي، وتتبلور الاتجاهات، وتتضمن المناقشة حوارات ذات هدف محدد، معروف للمشاركين فيها، حيث يتبادل المشاركون الرأي حول موضوع أو مشكلة محددة، ويتعاونون في إيجاد حل أو إجابة أو قرار بشأنها، ويتطلب ذلك تسجيلاً للأفكار التي تطرح، وتؤكد المناقشة على ضرورة إقامة الحوار الكلامي بين التلاميذ وذلك لحل المشكلات، والوصول إلى فهم واضح ونتيجة قوية عن طريق تبادل الرأي مع جماعة أو فرد، وللمناقشات أشكال متعددة من حيث تنظيمها وإدارتها وهي المؤتمر والمناقشة العامة والمنتديات والحلقة الدراسية • (Moore, 1994 : 220-212)

ب- المحادثة : وهي تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر، وتعد من أهم الأنشطة اللغوية بالنسبة للصغار والكبار، وهي من الناحية الاجتماعية أعظم نشاط كلامي يُمارس على كافة المستويات، ولهذا كان لابد أن تحتل المحادثة في برنامج تعليم اللغة عامة وبرنامج تعليم التعبير الشفهي بخاصة مكانة ملحوظة، فهي تفيد في اكتساب اتجاهات ومهارات وقدرات مفيدة في أشكال التعبير اللغوي كله شفهياً وتحريراً، وتعرف المحادثة على أنها "مناقشة حرة تلقائية تجري بين فردين حول موضوع معين"

(رشدى طعيمة، وسيد مناع، ٢٠٠١ : ١١٠)

ج - المناظرة : وهي نشاط جماعي، يدور حول مباراة كلامية في موضوع ما أو حاجة شفهية، تدور حول اقتراح معين، أو مسألة من المسائل



المطروحة للبحث بين متحدثين، وتقوم على استعراض الوجهات المتعارضة، والتركيز على نقاط الجدل والحوار التي توضح أوجه الخلاف، وتتضمن المناظرات حوار بين فريقين كل منهما يتبنى وجهة نظر مختلفة بشأن موضوع أو قضية جدلية، ويقوم كل فريق بإعداد ملخص للأفكار والآراء التي يبني عليها وجهة نظره، حيث يعرضه رئيس الفريق، وبعد ذلك يفتح باب المناقشة من قبل باقى أعضاء الفصل لكل فريق حول مبررات موقفه.

(منى اللبoudى، ٢٠٠٠ : ١٣٧)

د - السؤال والجواب : ويحتل السؤال والجواب أهمية بارزة من بين مجالات التعبير الشفهي لاستخدامه فى مواقف الحياة تقريباً يومياً سواء على المستوى الأسرى، أو الاجتماعى، أو التجارى وكذلك التعليمى.

وتتضح أهمية هذا النوع من الاستخدام الشفهي إذا نظرنا إلى الفصل الدراسى. فالمعلم يلقى سؤالاً عن شئ ما، أو سؤالاً فى موضوع ما يعرفه التلاميذ، والتلاميذ يجيبون. وهذا النوع من النشاط الشفهي يمكن أن يبدأ من السنة الأولى الابتدائية، بل وفيما قبلها من رياض الأطفال، والسؤال والجواب يكسب الطفل مهارة استعماله ومعرفة الفروق بين أدواته.

(محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٥٢-٢٥٣)

هـ - حكاية القصص والنوادر : تعد القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية وأكثرها شحذاً لانتباهه وجذباً إلى أحداثها، ومعانيها، ذلك لما يتمتع به هذا الفن من استثارة، وحفز لمشاعر الإنسان الداخلية،

يمليه عليه جو الحكاية بما فيها من أحداث، ووقائع مثيرة، تجعله يقبل عليها بكامل وعيه وإدراكه.

(عبد الفتاح حسن البجة، ١٩٩٩ : ٣٥٥)

وتعد القصة من الوسائل الناجحة في التربية اللغوية للأطفال وذلك لما يلي :

- أنها من الناحية النفسية تستهويهم وتشدهم إليها وتؤثر فيهم تأثيراً شديداً ، ومن الناحية التعليمية تنمي فيهم الفكر والخيال، وتوسع ثقافتهم وتستثير فيهم الدوافع إلى التعلم، من ميل، إلى متابعة الأحداث، أو رغبة في تعرف ما تكشف عنه، أو إحساس بحاجات يجدون في القصة إشباعاً لها ، كما أنها من الناحية السلوكية توجههم تلقائياً إلى ألوان من السلوك القويم إذا أحسن اختيارها، وذلك من خلال شخصياتها وتصرفاتهم الموجهة إلى المثاليات والقيم الكريمة، كما أنها تحفزهم على الاستزادة من القراءة، وتعودهم الانتباه الإرادي وحسن السرد والإلقاء . (يوسف الحمادي، وإسماعيل ظافر، ١٩٨٤ : ٢٢٣-٢٢٥)

وإذا كانت الدراسة الحالية منوط بها علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم باستخدام أنشطة تثير استجاباتهم للكلام ، فإن القصة تعد من أكثر ألوان الفنون اللغوية التي تجذب انتباه التلاميذ وتستثير دوافعهم للتساؤل حول أحداثها وشخصياتها المحورية والثانوية ونهايتها المتوقعة .

ويمكن أن يستغل فن القصص في تعليم التعبير الشفهي بأكثر من صورة منها :

١- تكميل القصة الناقصة .

- ٢- تطويل القصص القصيرة.
- ٣- سرد القصص المقروءة أو المسموعة.
- ٤- التعبير عن القصص المصورة.
- ٥- تأليف قصص في غرض معين، أو في أي غرض يختاره التلميذ.

ولا شك أن هذه الصور تعتبر فنيات يمكن استخدام بعضها عند تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لما تتميز به من إثارة انتباه التلاميذ وتشويقهم وتفاعلهم مع الموقف القصصي كما يمكن استخدامها في علاج هذه الصعوبات.

و- التقرير الشفهي :

ويرتبط هذا النوع بالمحادثة ويسميه البعض "أنظر وأخبر" أو "أنظر وأخبر واشترك"، وهذا النوع من التعبير الشفهي يمكن أن يمارس في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، مثلاً : يعرض المعلم فيلماً صغيراً ويطلب من التلاميذ النظر إليه في دقة وعناية، ثم يطلب من التلميذ التعبير عما شاهده. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٦٩)

ويرتبط بهذا النوع التعبير عن الصور، وهو يصلح للصغار والكبار، وفي هذا النوع يترك الحرية المطلقة للطالب لكي يعبر عن الصورة حسب رؤيته هو لا رؤية المعلم، فيكون تعبيره تعبيراً صادقاً نابعاً عن أحاسيسه وانفعالاته وعواطفه نحو الصورة أو المنظر، وهو من أنجح أنواع التعبير. ويمكن استخدام طريقة "أنظر وأخبر واشترك" بصور عديدة مثل :

- انظر إلى الصورة وتأملها، فإذا كانت صورة شخص ما تخيل نفسك محله وعبر عن آماله وآلامه وما يعترض طريقه من عقبات إذا كان يبدو على الصورة العبوس والحزن، وإذا كان يبدو عليها السعادة وأساريره منبسطة، عبر عن تفاؤله وإقباله على الحياة وسعادته، وقد يكون المطلوب أن يتحدث عن حياة الشخص الذي بالصورة التي تعرض عليه.

- إذا كان المنظر مركباً من عدة صور فتأمل لتوجد العلاقة بينها من حيث تسلسل الأحداث ومرور الأزمان أو الترابط أو التناظر بينها، ثم ابدأ بالحديث عن الجزئيات ثم الربط بين أجزاء المنظر، وأخيراً تعليقك على المنظر كما يترأى لك.

- إذا كانت الصورة عبارة عن لوحة كاريكاتورية فإن المطلوب منك أن تعبر بأسلوبك عما يريد الفنان أن يبرزه في هذه الصورة. (محمد رشاد، ١٩٩٠ : ١٣٤)

#### ز- الخطب والكلمات والأحاديث :

يعرض للإنسان كثير من المواقف التي تتطلب منه إلقاء كلمة، فهناك مواقف تقديم الهدايا وهناك مواقف تقديم الخطباء والمحاضرين، وحفلات التكريم، وهناك التقارير التي تتطلب إلقاء كلمة عن المؤتمرات التي حضرها الإنسان أو الرحلات التي قام بها، وإلى جانب ذلك الخطب في الاجتماعات العامة، وفي المدرسة كثير من المناسبات التي تظهر فيها الحاجة إلى الخطب والكلمات.

وأهم القدرات والمهارات التي ينبغي أن نعتني بها هنا هي القدرة على



اختيار وتنظيم مستويات الخطبة أو الكلمة، والقدرة على تجنب الأزمات، والقدرة على الحكم وعلى تقدير أهمية الظهور بالمظهر اللائق واحترام السامعين، وكذلك لقدرة على النطق الحسن والأداء الجيد، القدرة على استخدام الكلمات المناسبة. (محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١٤٠)

#### ح - إعطاء التعليمات والتوجيهات :

وهو نشاط اجتماعي شفهي يمارسه الكبار والصغار، وتدريب التلاميذ على إعطاء التعليمات ، أو إلقاء بعض التوجيهات ، أو القيام ببعض الشرح ، والتفسير لشيء ما ، إنما هو نشاط لغوي شفهي كثيراً ما يواجهونه في حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها وفي مواقف الحياة العملية نفسها. (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣ : ٢٨٧-٢٨٩)

#### ط - إدارة الاجتماعات والاشتراك فيها :

إن كثيراً من الصور المختلفة التي يتخذها تجمع الناس يظهر من خلالها أهمية الاجتماعات، فهناك النوادي والمجالس والنقابات المختلفة واجتماعات الحي ، والاجتماعات نوعان: غير رسمي ورسمي، وتتميز الاجتماعات غير الرسمية بأن الأحاديث فيها تلقائية كأحاديث النوادي والسر ، أما الرسمية فهناك مجموعات منظمة من الناس تلتقى لغرض ما ، ويجري الحديث لتحقيق هذا الغرض، وتتميز هذه الاجتماعات عادة بوجود رئيس الاجتماع، ومحاضر وجلسات، وجدول أعمال وأعضاء مشتركين في الاجتماع.

(محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان، ١٩٩٠ : ١٤١)

مما سبق يتضح لنا أن المحيط الذي يدور فيه الاتصال الشفهي في حياتنا

اليومية لا يخرج عن صورتين أو نمطين، فقد يأخذ الاتصال الشفهي شكل الحديث إلى مستمعين، وهذا نسميه الحديث، وقد يأخذ شكل الأخذ والعطاء، أى الحديث المتبادل بين طرفين أو أكثر وهذا نسميه المناقشة، ويتدرج تحت هذين النمطين أنواع أخرى من أشكال الاتصال كالخطابة، إعطاء التعليمات، عرض التقارير، التعليق، إدارة الاجتماعات والاشتراك فيها، المقابلة الشخصية، والسؤال والجواب.

ولكى يتم التصدى لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار أن بعض هذه المجالات يفوق مستوى التلاميذ نوى صعوبات التعلم، ولذا يتم اختيار المجالات التى تتناسب مع خصائص التلاميذ نوى صعوبات التعلم ومستوياتهم.

### سابعاً : صعوبات التعلم

#### ١ - مفهوم صعوبات التعلم :

يعد ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً، كما أنه من المجالات المهمة التى تتضح فيها الفروق الفردية، سواء بين الأفراد، أم داخل الفرد إلى أقصى درجة ممكنة، حيث يوجد أطفال يبدو أنهم عاديون فى معظم المظاهر النفسية، إلا أنهم يعانون من قصور واضح فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية . (أنور الشرقاوى، ١٩٨٧ : ١٠٤)

وفى هذا الإطار يؤكد سيد أحمد عثمان أن موضوع الصعوبة فى التعلم يمثل منطقة تؤثر فى المجال النفسى للتعلم، ومنطقة ضعف، حيث تتراكم

حولها ضغوط إذا لم تعالج تتوالد منها مناطق أخرى تمتد لتشمل شخصية المتعلم كلها. (سيد عثمان، ١٩٩٠ : ٧)

ولما كان مجال صعوبات التعلم يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين في فروع العلم المختلفة، فقد مر مصطلح "صعوبات التعلم"، بعدة مراحل. فقد استخدم دول Doll (١٩٥١) مصطلح نيرو فسيرينا، واستخدم جونسون Jonson مصطلح الأطفال الهامشيين، كما قدم كليمنتس Clements (١٩٦٦) مصطلح الاضطراب الوظيفي البسيط في المخ، كما اقترح كلافت وشيفلين Chalafent & Sheffelin (١٩٦٦) مصطلحاً أكثر شمولاً، وهو الخلل الوظيفي في التجهيز المركزي، ليشمل العديد من التعريفات النوعية المرتبطة بمشكلات التعلم. (عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢ : ٢٢)

ويرجع الفضل إلى كيرك Kirk في التوصل إلى مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities (Ld)، حيث كانت البداية الرسمية لهذا المجال على يده عام ١٩٦٣، وذلك في مؤتمر استكشافي عن مشكلات الأطفال المعاقين إدراكياً، واقترح كيرك مصطلح صعوبات التعلم كعنوان وصفي لنوعية الأطفال ذوي الإعاقة الإدراكية، وذلك حينما قال لقد استخدمت مصطلح صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال ذوي الاضطرابات في نمو اللغة، والكلام، والقراءة، ومهارات الاتصال المترابطة، والمطلوبة للتفاعل الاجتماعي، ولم تتضمن هذه المجموعة الأطفال ذوي الإعاقات الحسية مثل العمى، الصمم؛ لأننا لدينا الطرق والتدريبات المستخدمة مع الصمم، والعمى، واستبعد عن هذه المجموعة أيضاً الأطفال المتخلفين عقلياً. (Wong, 1998 : 31)

وكانت أول التعريفات الرسمية لصعوبات التعلم عام ١٩٦٦، والتي

انبثقت من مهمة عمل Taskforce أشرف عليها المجتمع القومي للأطفال، والمعهد القومي للأمراض النيرولوجية، حيث يشير مصطلح تزامن الاختلال الوظيفي للمخ الأدنى أو البسيط" في هذه الورقة إلى أطفال ذوي ذكاء عام متوسط، أو قريب من المتوسط أو أعلى من المتوسط، ويعانون من صعوبات سلوكية معينة، تتراوح بين المعتدلة، والشديدة، والتي ترتبط بانحرافات في وظيفة الجهاز العصبي المركزي، وتظهر هذه الانحرافات بواسطة عيوب في الإدراك الحسي، والفهم، واللغة، والذاكرة، والتحكم في الانتباه، والدافع أو الوظيفة الحركية.

(Hallahan & Bryan, 1981 : 141)

وباستقراء التعريف السابق يتضح :

١- التوجه النيرولوجي في تفسير أسباب صعوبات التعلم، ولعل هذا التوجه مرجعه إلى أن الباحثين الأوائل في مجال صعوبات التعلم كانوا يستخدمون عينات من أفراد ذوي إصابات في المخ.

٢- يتضح كذلك التحول من استخدام مصطلحات مثل تلف مخي بسيط، وإصابة المخ البسيطة لتصف فئة صعوبات التعلم إلى استخدام مصطلح (اختلال وظيفي)، وكان ذلك مؤشراً لبعد المجال عن مصطلحات قد توحي بوجود تلف في الأنسجة.

ثم توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم، بعضها قوبل بالرفض، أو النقد، والبعض الآخر حظي بالقبول، ومن أكثر التعريفات الرسمية التي لاقت قبولاً واستحساناً لدى الكثير، للتعريف الذي وضعتة اللجنة الاستشارية لذوي الإعاقة في المكتب الأمريكي للتربية، وذلك من خلال التشريع



الفيدرالى المتضمن فى القانون العام (٩٤-١٤٢)، والذى انبثق فى ضوء التغيرات التى حدثت فى عام ١٩٧٠، والتى ساعدت فى طرح أفكار جديدة تتحدى القواعد الجامدة، والاتفاقات الخاصة بالتلاميذ نوى الاحتياجات الخاصة، ومن بينهم التلاميذ نوى صعوبات التعلم، حيث ظهرت اتجاهات جديدة تتحدى بأحقية هذه الفئة من التلاميذ للحياة الطبيعية فى المجتمع، ومساعدتهم بالطرق الخاصة المناسبة لهم.

(M.C.Reynolds&M.Ainscrow , 1994 : 8)

وينص هذا القانون فى جزئه الأول على أن مصطلح صعوبات التعلم يشير إلى "هؤلاء الأطفال الذين لديهم اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على الفهم، واستخدام اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، ويظهر هذا القصور فى نقص القدرة على الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجى، أو إجراء العمليات الحسابية وهذه الاضطرابات قد تشتمل بعض الصعوبات الإدراكية، والإصابة المخية، وأدنى خلل وظيفى فى الدماغ، وعسر القراءة، وحبسة الكلام، ولا يشمل هذا المصطلح الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم نتيجة للإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية أو التخلف العقلى، أو الاضطراب الانفعالى، أو الحرمان البيئى، أو الثقافى، أو الاقتصادى". وقد أجمع على هذا التعريف كثير من الباحثين فى المجال ومنهم : (Hallahan& Bryan,1981 : 143)، (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ١٥) (Hammill, D. 1990 : 74)، (السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)، (Hammill, D. 1993 : 299)، (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١ : ٢٣٤)، وباستقراء التعريف السابق يتضح ما يأتى :

- أنه يقلل من تركيزه على العوامل النيورولوجية، ويركز على دور السلوك الأكاديمي.

- أن التعريف الفيدرالي يركز على صعوبات اللغة، ويظهر ذلك من خلال المصطلحات "فهم واستخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، القدرة على الاستماع، الكتابة، التهجئة".

وعلى الرغم من الاتفاق على أن هذا التعريف يصف فئة نوى صعوبات التعلم إلا أنه قد تعرض للنقد، وقد تركزت الانتقادات حول :  
- غموض العمليات النفسية المتضمنة في التعريف.

- عدم التعرض للإطار العصبي المركزي كإطار مرجعي يؤثر على النواحي الإدراكية الحركية، وبالتالي على المهارات الأكاديمية. (كيرك، وكالفنت،  
1986 : 15)

وفي مقابل هذه الانتقادات اقترح مكتب التربية الأمريكي لنوى الإعاقة Bureau of Education for Handicapped (BEH) تحديداً جديداً لصعوبات التعلم ضمن السجل الفيدرالي في عام ١٩٧٦ يتضمن الآتي :  
صعوبة التعلم الخاصة ربما توجد عندما يوجد لدى الطفل تناقض شديد بين التحصيل الدراسي، والقدرة العقلية في واحدة أو أكثر من العمليات الآتية :  
التعبير الشفهي، والفهم القرائي، والفهم السمعي، والمهارات الأساسية للقراءة، وإجراء العمليات الحسابية، والتهجي، وهذا التناقض يتضح عندما يقل التحصيل في المناطق السابقة عن ٥٠% من التحصيل المتوقع للطفل. (أحمد عواد،  
١٩٩٢ : ٣٣)

أما الجزء الثاني من القانون (٩٤-١٤٢) فقد صدر في ٢٩ ديسمبر ١٩٧٧، وتم فيه تحديد خصائص الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة في التعلم بما يلي :

- إنه لا يصل في تحصيله إلى مستوى متساو أو متعادل مع زملائه في الصف نفسه، وذلك في واحدة أو أكثر من الخبرات التعليمية المعدة لقدرات هذا الطفل وعمره .

- وجود تباعد شديد بين مستواه للتحصيلي، وقدراته العقلية الكامنة .

- لا يوصف الطفل بأنه يعاني من صعوبات تعليمية في حالة وجود تباعد شديد بين مستوى تحصيله، ونسبة ذكائه، وخاصة إذا ما كان هذا التباعد ناتج عن : إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي . (محمد علي، وفائز محمد، ١٩٩٦ : ٢١)، ومن خلال عرض التعريف السابق يتضح تأكيده على :

١- أنه ينبغي أن تكون مشكلة التعلم ذات طبيعة نوعية، ليست ناتجة عن أي إعاقة أو حرمان بيئي، أو اقتصادي .

٢- محك التباعد : والذي يعنى وجود فروق ذات دلالة بين مستوى الأداء الفعلي للطفل، وإمكاناته المتوقعة .

٣- وجود اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي وهو المسئول عن هذا التباعد .

٤- استبعاد حالات الإعاقة الحسية والعقلية .

هـ- أن تكون صعوبة التعلم التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية، وبحلول عام ١٩٩٠ اكتسب مصطلح صعوبات التعلم أربعة معان مميزة :

أ- تشير صعوبة التعلم إلى صعوبة تعلم محددة مثل صعوبة القراءة، صعوبة الكتابة، صعوبة الحساب.

ب - تشير صعوبات التعلم إلى فروق في التعلم، والتي تحتاج إلى وسائل علاجية متنوعة.

ج- تشير صعوبات التعلم إلى السرعة الإدراكية البطيئة جداً.

د - تشير صعوبات التعلم إلى تأخر النمو . (Jordan, 2000 : 3)

## ٢ - تصنيف صعوبات التعلم :

تعددت تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث والكتابات المتعددة، إلا أنها جميعاً اعتمدت التصنيف الذي توصل إليه كيرك وكالفنت Kirk & Kalvant ١٩٨٤ لما يتميز به هذا التصنيف من شمولية، ودقة في التحديد وسهولة في الوصف، ولقد سار على نهج هذا التصنيف العديد من الدراسات والبحوث منها : (فيصل الزراد، ١٩٩١)، (عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)، (السيد عبد الحميد، ١٩٩٢)، ستان وجوزيف Stan & Joseph (1995)، (جمال مثقال، ٢٠٠٠ : ٢١)

ويميز هذا التصنيف بين مجموعتين من الصعوبة :



## أ - صعوبات التعلم النمائية : Developmental Learning Disabilities

وهي ما أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية بالعمليات النفسية، وتشتمل على تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وتنقسم الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (انتباه، تذكر، إدراك)، وتعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، إذا أصيبت باضطراب، تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية، وهي الصعوبات الثانوية الخاصة بالتفكير، واللغة الشفهية. (جمال مقال، ٢٠٠٠ : ٢١)

## ب - صعوبات التعلم الأكاديمية : Academic Learning Disabilities

وهي الصعوبات الخاصة بالمواد الدراسية، كالقراءة، والحساب، والنهجي، الكتابة، والتعبير الكتابي. (عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)

ويؤكد كل من كيرك وكالفنت (١٩٨٨ : ٢١) على أنه هناك علاقة وثيقة بين هذين النوعين من الصعوبات، فلا يمكن أن يستقل أحدهما عن الآخر، وعلى ذلك فالطفل الذي يعاني من صعوبة تعلم أكاديمية، نجده يعاني من صعوبة تعلم نمائية هي التي أدت به إلى تلك للصعوبة.

## ٣ - تشخيص صعوبات التعلم :

يعتبر التعرف المبكر وتشخيص صعوبات التعلم من أهم المبادئ الأساسية في الوقاية والعلاج من هذه الصعوبات، حيث إن صعوبات التعلم عادة

ما يسبقها أعراض سلوكية وأنواع من القصور يمكن التعرف عليها حتى يمكن الوقاية منها قبل أن تستفحل أخطارها.

وفي هذا الإطار اهتم كثير من علماء النفس والتربية منذ فترة طويلة بتشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم في عملية التعلم؛ وذلك بعد اتساع دائرة البحث في هذا المجال، كل ذلك كان في محاولة لتقديم بعض المقترحات العلمية لعلاج نواحي القصور والضعف التي تواجه العملية التعليمية. (عادل صلاح، ٢٠٠١، ٧٩)

ويشير البعض (حسين الدريني وآخرون، ١٩٨٨ : ٢٢٢-٢٣٥) إلى أن الهدف من تشخيص صعوبات التعلم هو تحديد العامل أو العوامل المسؤولة عن نقص كفاية التلميذ التعليمية، كما يعتمد على المعلومات التي يحصل عليها الأخصائي، أو المعلم في أربعة مجالات أساسية هي : الصحة البدنية، التاريخ النمائي للتلميذ، مقارنة الأداء بقدرة الفرد، وضع التلميذ الأسرى.

وقد قدم ( أحمد عواد، ١٩٩٢ ) مجموعة من الأسس العامة لتشخيص صعوبات التعلم وهي :

١- يجب الاعتماد على اختبارات تشخيصية مقننة؛ لوصف الحالة الكاملة للطفل صاحب الصعوبة في التعلم.

٢- ملاحظة التناقض بين القدرة العقلية، ومستوى التحصيل عند الطفل صاحب الصعوبة في التعلم.

٣- تحديد الجوانب المرتبطة بصعوبة التعلم لدى الطفل، والعوامل والمصاحبات المرتبطة بها، والأسباب التي أدت إليها من خلال نتائج الاختبارات المقننة.

٤- استبعاد حالات التخلف العقلي، ونوى الإعاقات الحسية، والمضطربين انفعالياً، ومن يعانون من حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي من حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٥- الاستفادة من آراء الآخرين عن الطفل صاحب الصعوبة في التعلم أثناء التشخيص.

كما أوضح كيرك وجالجر Kirk & Galhgher ثلاثة جوانب أساسية لابد وأن تؤخذ في الاعتبار عند تشخيص صعوبات التعلم، والتي تعتبر عائقاً عصبياً ونفسياً؛ حيث تتدخل في تعلم الكلام، واللغة المكتوبة، وهذه الجوانب هي:

١- وجود تباين واضح بين سلوكيات محددة، والتحصيل أو التباعد بين القدرة والتحصيل.

٢- عدم تعلم الطفل باستخدام الطرق والمواد التعليمية الملائمة لمعظم الأطفال مما يستدعي توافر إجراءات خاصة.

٣- أن صعوبات التعلم ليست ناتجة بشكل أساسي عن تخلف، أو إعاقة حسية، أو مشكلات انفعالية، أو نقص فرص التعلم. (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨: ٣)

وقد أضاف (عبد العزيز الشخص، ١٩٩١: ٧) ضرورة تحديد نوع الصعوبة من حيث كونها عامة، أو خاصة، وكذلك درجتها من خلال استخدام مختلف الاختبارات العقلية، وكذلك تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطفل بناء على البيانات المتوفرة عن طبيعة المشكلة، والعوامل المرتبطة بها.

وقد اتفقت بعض الدراسات فيصل الزراد (١٩٩١)، السيد عبد الحميد (١٩٩٢)، عبد الناصر أنيس (١٩٩٢)، ستان وجوزيف Stan & Joseph (1995) على أن أسس ومراحل تشخيص صعوبات التعلم تركز على ثلاثة جوانب تعد بمثابة محكات أساسية للتشخيص ، وهذه المحكات هي : محك التباعد، محك الاستبعاد، محك التربية الخاصة، وفيما يلي عرض لهذه المحكات:

#### أ- محك التباعد : Discrepancy Criterion :

ويعتمد هذا المحك على تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة الآتية :

- ١-تباعد مستوى النمو العقلي عن مستوى التحصيل الدراسي .
- ٢-التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل، اللغة، الانتباه، الحركة .
- ٣-تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين في نفس السن .

(كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ٣٧ )

كما أن هناك طريقتين لتحديد التباعد بين التحصيل الأكاديمي الحالي، والتحصيل الأكاديمي المتوقع من الطفل في ضوء قدراته العقلية، أو مستوى نضجه وهما:

- ١-وضع نسبة مئوية أو درجة معيارية للتباعد حيث تضع بعض المدارس نسبة مئوية أو درجة معيارية للانحراف ، بحيث إذا تأخر تحصيل الطفل



عن هذه الدرجة يعد صاحب صعوبة في التعلم، فإذا كان التباين بين القدرة العقلية والتحصيل للطفل مقداره ٥٠% مثلاً، فهذه النسبة تعني أن مستوى تحصيل الطفل لا يتعدى نصف ما هو متوقع منه في ضوء قدراته العقلية، ويختلف هذا التباعد باختلاف الصف الدراسي.

٢- تحديد مستوى الصف الدراسي : حيث يلجأ البعض إلى تقدير التباعد بين التحصيل الأكاديمي المتوقع من التلميذ باستخدام مقاييس لمدى ابتعاد التحصيل الحالي للتلميذ عن مستوى صف دراسي معين؛ وغالباً ما يكون ذلك التخلف عاماً واحداً عن مستوى الصف الأول حتى الثالث، والتخلف عامين عن مستوى الصف الرابع وما بعده.

(عبد الوهاب كامل، ١٩٩٦، ٢٣٢)

#### ب- محك الاستبعاد Exclusion Criterion :

ويعتمد هذا المحك على استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية، أو حسية، أو اضطرابات انفعالية شديدة، أو حرمان بيئي أو ثقافي، أو حالات نقص فرص التعلم

(عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)

#### ج- محك التربية الخاصة The Special Education Criterion :

ويؤكد هذا المحك على عدم قدرة الطفل ذي الصعوبة في التعلم على التعلم بالطرق العادية، التي يتعلم بها الأطفال من غير ذوي صعوبات التعلم، ويؤكد على أهمية الحاجة إلى طرق خاصة في التعلم. (كيرك وكالفنت،

١٩٨٨ : ٣١)

وفي هذا الإطار تؤكد (كريماني عويضة، وكمال إسماعيل، ١٩٩٥ : ١٥١) أن هذه المحكات قد أشار إليها كل من دلجو ومولى & Dallago Moely ١٩٨٠، وسيس Cece ١٩٨٣، وهاردي وآخرين Hardy, et al ١٩٨٩، في أثناء تشخيص نوى صعوبات التعلم

وبناء على ما سبق سوف تعتمد الدراسة الحالية على المحكات السابقة في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

#### ٤ - خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

لقد حظيت خصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المعلمين والاختصاصيين النفسيين، حيث أجريت العديد من الدراسات والكتابات حول هذا الموضوع، كما اجتمعت الأدبيات الخاصة بهذا المجال حول كثير من الخصائص المشتركة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن تصنيفها كالتالي : الخصائص السلوكية، الخصائص الانفعالية والاجتماعية، الخصائص المعرفية.

ويمكن تناولها بشئ من التفصيل كالتالي :

#### أ - الخصائص السلوكية :

اتفق كل من (زيدان السرطاوي، كمال سالم سيسالم، ١٩٨٧ : ٤٨)، (تيسير مفلح الرحيم، ١٩٩٠)، (جابر عبد الحميد، ٢٠٠١ : ٢٧٠)، على أن أهم الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي :

١ - النشاط الجسمي المفرط.

- ٢- سهولة الاستثارة بالمشيرات البصرية والسمعية.
- ٣- عدم القدرة على التكيف مع المجتمع.
- ٤- قصر مدة الانتباه والتركيز.
- ٥- الاندفاع والقيام باستجابات غير ملائمة.
- ٦- الحاجة إلى الاعتمادية والاتكال.
- ٧- عدم القدرة على التنسيق الحركي في استخدام العضلات.

#### ب - الخصائص الانفعالية والاجتماعية :

يعانى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من الإحساس بالقلق والخوف والكآبة والحزن، وعدم قدرتهم على التكيف مع المجتمع، وعدم الاستمتاع بوقتهم، كما يتصف هؤلاء التلاميذ بأنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعاتهم، وغير قادرين على استقبال العواطف والمشاعر، كما أنهم لا يحكمون تعبيراتهم الانفعالية، والحركية، كما يظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين.

(زبدان السرطاوى، عبد العزيز السرطاوى، ١٩٨٨ : ٣٩٧)

فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من الإحساس بالعجز إزاء موضوع التعلم، وما يضاهي ذلك من شعور بالفشل وعدم الثقة فى النفس، وانخفاض معدل المهارات الاجتماعية، والقلق، والشعور باليأس، والاكتئاب وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز، وصعوبة التكيف المدرسى والأسرى.

(زينب شقير، ٢٠٠٠ : ٢٨٢)

وفى هذا الصدد اتفقت دراسة كل من محمد الببلى وآخرون (١٩٩٢)،

ناريمان رفاعي ومحمود عوض الله (١٩٩٣)، محمد علي كامل (١٩٩٧)، (محمد الديب، ٢٠٠٠)، على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي طموح منخفض، فليس لديهم الرغبة لإنجاز الأعمال الصعبة، التي تتطلب مهارة، بالإضافة إلى أنهم يتسمون بقدر كبير من الاعتماد على الغير، وعدم الاستقلالية، كما أنهم يتصفون بأنهم غير متعاونين، وأقل توافقاً مع أقرانهم ممن هم في مثل سنهم وصفهم الدراسي.

كما تصنف الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كالتالي :

أ-خصائص خاصة بالإدراك : حيث يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات في الإدراك البصري والسمعي والحركي المرتبط باستخدام المهارات الحركية البدنية والتأزر العام.

ب -خصائص خاصة بالانتباه : حيث يظهر هؤلاء التلاميذ مشكلات عدم تركيز الانتباه، وعدم السيطرة على النشاط الحركي.

ج-خصائص خاصة باللغة : ويتميز هؤلاء التلاميذ بعدم فهم اللغة المنطوقة، وعدم القدرة على التعبير اللغوي، وصعوبة في التذكر السمعي - أو صعوبة في نطق الكلمات، صعوبة تخطيط وتنظيم الكلمات، والتعبير عن الأفكار، وارتكاب أخطاء نحوية في تكوين الجمل للتامة.

د-خصائص انفعالية كعدم التوافق مع الدراسة وبيئة الفصل والزملاء.

(مصطفى الشرقاوي، ١٩٩٨ : ١٢-١٥)

ويعتقد لندن London (١٩٧٨)، وبرينتكس Brininks (١٩٧٨)



بأن انخفاض مفهوم الذات يؤثر في الإدراك الاجتماعي، وأن صعوبات التواصل اللفظي التي ينتج عنها عدم فهم الأطفال لما يقال، وصعوبة في التعبير عن أنفسهم تؤدي إلى مشكلات في الإدراك الاجتماعي. في (عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)

ومن ناحية أخرى فإن مهارات الاتصال اللفظي تعتبر مؤشراً للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفعالية مع الآخرين؛ وكذا درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي أثناء التفاعل الاجتماعي. (السيد السمدوني، ١٩٩١ : ١)

ولذا فالقصور في مهارات الأداء اللغوي يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضعف التفاعل الاجتماعي، وكذلك عدم القدرة على الاستجابة الاجتماعية الملائمة؛ مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للتلميذ، وقد وجد أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في اللغة والتعبير لديهم أيضاً مشكلات نفسية، وانفعالية، وعلى العكس من ذلك، وجد أن الأطفال الذين لديهم مشكلات انفعالية لديهم أيضاً صعوبات في التعبير الشفهي. (Humphries, et al, 1994 : 92)

وتشير هذه الحقيقة إلى مدى الارتباط بين صعوبات التعبير الشفهي، والحالة الانفعالية لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، هذا بالإضافة إلى أن الصعوبة في التعبير الشفهي ينتج عنها مشكلات انفعالية واجتماعية كما ظهر مما سبق.

ويمكن للباحثة الاستفادة من ذلك، حيث يتم تخصيص جزء من البرنامج العلاجي للتخفيف من حدة المشكلات الانفعالية لدى عينة الدراسة وتدريبهم على

المواجهة والثقة بالنفس، والتفاعل الاجتماعي معها، ومع زملائهم في المدرسة، حيث يعد ذلك الانطلاقة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي.

### ج - الخصائص المعرفية :

يتصف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالعجز الواضح في بعض العمليات المعرفية كالذكر، التفكير، تجهيز ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات.

وفي هذا الإطار يؤكد (كمال سالم سيسالم ١٩٨٨ : ٣٨) أن هؤلاء التلاميذ يظهرون اضطرابات واضحة في العمليات التي تتطلب الاعتماد على الذاكرة، والتفكير، فمن هؤلاء التلاميذ من يعاني من اضطراب واضح في تذكر المعلومات التي تعتمد على الذاكرة السمعية، والتي تتعلق باسترجاع المعاني، والمفاهيم، والخبرات المسموعة، ومنهم من يعاني من اضطراب في تذكر واستيعاب المعلومات التي تعتمد على الذاكرة البصرية، ومنهم من يعاني من اضطراب في تذكر واستيعاب المعلومات التي تعتمد على الذاكرتين السمعية والبصرية معاً.

ويؤكد هلاهان وآخرون Hallahan, et al (1981) على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، كذلك أكد فلافل Flavell (١٩٧٦)، وتورجيسن Torgesen (١٩٧٦) على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills، أي قصور في الرقابة العقلية للنشطة وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية. في : (زيدان السرطاوي، كمال سيسالم، ١٩٨٧ : ٤٧)

## سابعاً : صعوبات التعبير الشفهي :

### ١ - مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

تعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم، وقد ظهر ذلك عندما أصل سيجمون Sigmon ١٩٨٧ لمفهوم صعوبات التعلم، حيث ذكر أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة من مشكلات الاتصال، أو فهم الرموز اللغوية.

(عبد الناصر أنيس، ١٩٩٢)

يؤكد كل من جيبسي، وكوبر *Jepsy & Koper (1989)* أن أكثر من ٩٠% من الطلاب المصنفين ذوي صعوبات في التعلم، يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية.

(in: Smith et al, 1997 : 217)

كما ذكر كل من كافل وفورنس *Kavel and Fornes (1987)*، أن ٦٠% من الطلبة الذين يصنفون ضمن صعوبات التعلم يظهرون مشكلات لغوية، (in: Margo et al, 1997 : 181)

وقد أشار جرادي *Grady (1986)* إلى أن الصعوبات الخاصة باستخدام اللغة تمثل حوالي ٥٠% من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(Bryan & Bryan, 1986 : 121)

وفي دراسة لندا هار جروف، وجيمس بوتيت ١٩٨٤ أكدوا أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون في الغالب من مشكلات لغوية، فهم لا يفهمون

الرسائل الصوتية الموجهة إليهم، أو قد يكونون غير قادرين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم، كما يعانون من صعوبة في سماع الاختلافات الدقيقة لأصوات اللغة.

(عبد العزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، ١٩٨٨ : ٢٤٢)

وقد أعلن ماكجرادي Mcgrady في عام ١٩٨٦ أن أكثر الحالات شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي القدرات اللغوية المشوهة حيث إن ٥٠% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية، وهذه الصعوبات الأخيرة لها آثار سلبية ثابتة على التحصيل الدراسي. (Bryan & Bryan, 1986 : 12)

وفي ضوء تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم يشير تعريف وزارة التربية بولاية أونتاريو Ontario Ministry of education إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المتضمنة في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وهذه الاضطرابات يستل عليها من التناقض الدال بين التحصيل، والقدرة في واحدة على الأقل من مجالات اللغة للمستقبل، أو القدرة على التعبير الشفهي، أو التجهيز للغوي. (السيد عبد الحميد، ١٩٩٦)

وفي هذا الإطار يؤكد كيرك وكالفنت Kirk and Kalvint ١٩٨٤ على أن مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم. (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨ : ١٧)

وفي هذا الصدد يذكر جروس Gross (1996:179) أن من مؤشرات الصعوبات الخاصة بالتعلم في المدرسة الابتدائية والإعدادية الحديث غير



المفهوم ، وتكرار الكلمات المتعددة المقاطع ، وأخطاء في تتابع الحروف وتمييز أصواتها.

كما تذكر (زينب شقير ٢٠٠١ : ٢٠٩ - ٢١٠) أن من المظاهر الدالة على صعوبات التعلم النمائية، صعوبة التعبير عن الأفكار، والصعوبة في تكوين جمل، وعبارات، وصعوبة مشاركة الآخرين في حديثهم، ومن المظاهر الدالة على صعوبات التعلم الأكاديمية، صعوبة التعبير الشفهي، صعوبة إنتاج كلمات مناسبة، صعوبة الاستدلال بأمثلة مناسبة.

يتضح مما سبق أن الصعوبات اللغوية شديدة الارتباط بصعوبات التعلم، كما أن لها تأثير ليس فقط على الإنجاز الأكاديمي في جميع المواد الدراسية الأخرى، بل على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، حيث تؤثر صعوبات اللغة على السلوك الاجتماعي وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المصابين باضطرابات اللغة قلق نفسي زائد، كما يتصفون بالانطوائية ويتعرض هؤلاء التلاميذ لصعوبات بالغة في نسخ بعض الأشكال مقارنة بزملائهم وفي إحدى الدراسات لإثبات العلاقة بين المهارات الحركية، والقدرات اللغوية، أكد Sommer ١٩٨٨ أن صعوبات اللغة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالعجز في هذه المهارات.

(Shea. & Baver, 1997 : 85)

وعلى الرغم من ارتباط التعبيرات اللفظية والاستخدام العملي للغة باستخدام اللغة في البيئة الاجتماعية، وليس بالتعامل مع فنيات أو قواعد اللغة، إلا أن الباحثين في مجال صعوبات التعلم يؤكدون على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويرجع ذلك إلى النقص الواضح في قدرة هؤلاء الأطفال على

الاستماع الجيد إلى لغة الآخرين، وإنتاج اللغة.

(زبدان السوطاوى، كمال سيمال، ١٩٨٧ : ٤٦، ٤٧)

ويمثل هذان الجانبان المحورين الأساسى للغة الشفهية، بحيث يمثل الجانب الأول اللغة الشفهية الاستقبالية، بينما يمثل الجانب الثانى اللغة الشفهية التعبيرية.

وتتمثل صعوبات اللغة الشفهية التعبيرية فى العجز فى قدرة الأطفال نوى صعوبات التعلم عن التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، فالعجز لديهم متعلق ببناء الجمل، وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الأفراد استخدام كلمات منفردة، وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة فى تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم فى جمل كاملة، ويتصف نطقهم وكلامهم بحذف كلمات، وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ.

وفى هذا الإطار أشار جروس *Gross* (1996:179) من خلال عرضه لحالتين من نوى الصعوبات اللغوية أن أهم صعوبات التعبير الشفهى :

- ١- الصعوبة فى اكتشاف الكلمات المناسبة للموقف.
- ٢- الصعوبة فى تتبع ومعالجة اللغة حيث يتلفظ الفرد فقط بجزء من الجملة.
- ٣- تبديل كلمة مكان الأخرى.
- ٤- إسقاط بعض الكلمات ونهايات الكلمة.
- ٥- صعوبة فى التمييز، وفى إنتاج وتتابع أصوات الحديث فى الكلمات.

- ٦- عدم القدرة على التعبير بطلاقة في المواقف المختلفة.
- ٧- الاستخدام الحرفي للغة والتعبير عن الأفكار بطريقة غير صحيحة نحوياً وغير متتابعة.

ويضيف البعض إلى ذلك

- ١- إسقاط الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى متشابهة.
- ٢- البطء والرتابة.
- ٣- الصوت الأجش.
- ٤- الخجل.
- ٥- ضعف الدافع للكلام.
- ٦- الكلام المنقطع غير الكامل.
- ٧- الجمل الضعيفة.
- ٨- الكلام كلمة كلمة.
- ٩- العجز عن التلخيص، والتعبير الصوتي عن المعنى.

(فتحى يونس، وآخرون، ١٩٨١: ٩١)

كما يقسم دolas وMcogelyen (1988) صعوبات التعبير الشفهي إلى أربع مجموعات :

أ- صعوبات التعبير عن الأصوات الخاصة بالكلام.

وتحدث هذه الصعوبات عندما يوجد عجز في إصدار أصوات معينة،

ويمكن أن تتضح في حذف بعض الحروف، أو استبدال صوت بصوت متشابه ،  
أو التشويه البسيط للأصوات .

#### ب - صعوبات تكوين الكلمات والجمل :

حيث يستطيع التلاميذ نطق الكلمات منفصلة ، ولكنهم يواجهون  
مشكلات في تكوين الجمل، ومن المحتمل لهؤلاء التلاميذ أن :

- ١- يستخدموا جملاً بسيطة .
- ٢- يستخدموا تتابعاً للكلمات والجمل بشكل ناقص ومنفصل .
- ٣- يكثرُوا الأخطاء النحوية .
- ٤- يستخدموا صيغ الجمع استخداماً غير سليم .
- ٥- يبالغوا في استخدام الكلمات غير المعرفة (النكرة) .
- ٦- يفسروا موضوع المحادثة تفسيراً ضعيفاً .

#### ج - صعوبات إيجاد الكلمة :

وهنا يكون الطالب غير قادر على إيجاد الكلمة الصحيحة عند الحديث،  
أو الإجابة عن الأسئلة، والنتيجة تكون تعبيراً شفهاً مليئاً بالأخطاء النحوية،  
والكلمات غير المناسبة .

#### د - صعوبات استخدام اللغة :

وأمثلة هذه الصعوبات :

- ١ - - عدم أخذ الدور في المحادثة .



٢- استمرار الصعوبة في المحادثة.

٣- السرعة في إنهاء المحادثة.

٤- استمرار الصعوبة في الحديث في نفس الموضوع.

٥- صعوبة المساهمة في أى محادثة.

*in (Smith et al, 1997 : 221 - 222)*

أما سيجل وجولد Siegel & Gold (201-202: 1982) فيلخصا أهم

صعوبات التعبير الشفهي كما يلي :

١- استخدام القواعد اللغوية بشكل خاطئ.

٢- ترتيب الكلمات ترتيباً خاطئاً واستخدام جمل ناقصة.

٣- استخدام محدود للمصطلحات التي تعبر عن علاقات متسعة وزمنية.

٤- استخدام عدد قليل من العبارات التي تحتوى على حروف جر.

٥- محدودية الصفات لديهم، كما أن الصفات المستخدمة صفات مادية فلا يمكنهم وصف الاختلافات المعقدة.

٦- تكرار السؤال قبل محاولة الإجابة عليه.

٧- التحول في أى محادثة من موضوع إلى موضوع آخر.

٨- الإجابة عن أسئلة لم يتم طرحها بدلاً من الأسئلة المطروحة.

٤٠٠ دراسة لروث وآخرين. Roth et al (26-28: 1995) فيها تحليل

عينة من حديث قصصى شفهي للتلاميذ نوى صعوبات التعلم وجدوا فيها أن هؤلاء التلاميذ يعانون من:

- ١- حذف واستبعاد معلومات مهمة أثناء الحديث.
- ٢- استخدام أدوات ربط غير سليم.
- ٣- حذف علاقات واستخدام إشارات غامضة.
- ٤- عدم فهم كامل للتركييب اللغوية.

وفي هذا الإطار يذكر لان وليونديسكى Lane & Leuandeeuski (144: 1994) أن التلاميذ نوى صعوبات التعلم يعانون من مشكلات متعلقة بالترابط الزمني، إعادة رواية قصة كاملة، والوعي التركيبي، والهجاء، والمفردات، والطلاقة، وتعريف الكلمات، وعلاوة على ذلك فإن هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في تعلم المترادفات، والجناس، وهم أيضاً يتميزون ببطء في تسمية الأشياء، ودائماً يقدمون أسماء غير مناسبة لأشياء شائعة.

بينما يشير كل من تارفنت وسورث Tarvent & Sworth (1981) إلى أن التلاميذ نوى صعوبات التعلم يظهرون صعوبة في اكتساب واستخدام القواعد المورفولوجية، والقواعد التركيبية، ويشير ويج وآخرون Wiig et al (1977) أن نوى صعوبات التعلم يظهرون على الأقل مجموعتين مختلفتين لصعوبات اللغة وهما :

- أ - صعوبات المعالجة المعرفية اللغوية : والتي تشير إلى النقص في القدرات المعرفية، الخاصة بأصوات اللغة ، وصعوبة في استخدام المورفولوجي،

وصعوبات تتعلق بالتركييب النحوية، فاكتساب اللغة يرتبط ويعتمد على قدرات الطفل المعرفية.

ب - اختلال التسمية : dysnomia والتي تتميز بالعجز فى الاستدعاء، وإيجاد الكلمة.

(in: Tarvent, &Swörth, 1981 : 514)

وفى هذا الصدد يشير كل من بلوم ولاهى Bloom & Lahey (1978) إلى أن اللغة مكونات أساسية وهى الشكل، والمحتوى، والاستخدام، ويشير الشكل إلى الطريقة التى يرتبط بها المعنى بالصوت، ويتضمن علم الصوتيات، وعلم الصرف، وتركيب الجملة، بينما يشير المحتوى إلى معنى اللغة، ويتضمن الكلمات والعلاقة بين الكلمات، أما الاستخدام فيشير إلى وظائف اللغة والسياقات اللغوية، وغير اللغوية التى تؤثر على الاتصال، وبناء على ذلك حددا صعوبات التعبير الشفهى لذوى صعوبات التعلم فى ضوء المكونات اللغوية السابقة كالتالى :

#### أ- صعوبات الشكل :

- يظهر ذوو صعوبات التعلم تأخراً فى اكتساب واستخدام القواعد المورفولوجية والتركيبية، والذى بدوره يظهر لاختلافات كمية، وكيفية، تشير إلى أن مدة التأخر تختلف من قاعدة إلى أخرى، وأن تسلسل اكتساب القواعد يختلف لدى ذوى صعوبات التعلم عن الأفراد العاديين.

#### ب- صعوبات المحتوى :

يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم عجزاً فى دقة استدعاء الكلمة، وكذلك صعوبة فى عمل الارتباطات المنطقية.

### ج- صعوبات الاستخدام :

حيث يظهر التلاميذ نوى صعوبات التعلم اختلالات وظيفية للغة ترتبط بعيوب معرفية.

(in: Tarvent, & Sworth, 1981 : 514)

ومما هو جدير بالذكر أن أى عيب فى عنصر أو أكثر من هذه العناصر أو فى تكاملها يؤثر فى قدرة الطفل على التعبير عن نفسه بكفاءة، حيث يعتبر تكامل هذه العناصر هو الركيزة الأساسية للكفاءة اللغوية.

كما أشارت شونبرودت وآخرون ( Schoenbrodt et al : 1997 : 269) أن التلاميذ نوى صعوبات التعلم يعانون من صعوبات فى:

- ١- تمييز التشابه بين الحروف .
- ٢- تكرار الجمل بشكل صحيح .
- ٣- إنتاج جمل كاملة .
- ٤- استخدام أدوات الربط والاستفهام .
- ٥- استخدام الأفعال والكلمات المناسبة للموضوع .

وفى هذا الإطار أشار البعض إلى أن للتلاميذ نوى صعوبات التعلم يستغرقون مدة أطول لإصدار أسماء الموضوعات، والحروف، كما أنهم يبدون قدرة أقل للاستجابة للكلمات بنفس السرعة والدقة لدى العاديين، كما قامت عدد من الدراسات بتحليل اللغة المنطوقة لنوى صعوبات التعلم أثناء رواية قصة، وقد وجد أن طريقة رواية الأطفال نوى صعوبات التعلم للقصة تميزت بتركيبات



لغوية قليلة، ونماذج للنطق أقل تعقيداً، أو أقل نسبة من غيرهم من الأطفال العاديين، بالإضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في تنظيم المعلومات.  
(Bryan & Bryan, 1986 : 134-144)

والتلاميذ ذوو الصعوبة في التعبير الشفهي يتصفون بواحدة أو أكثر من الخصائص التالية :

- ١- التأخر في نطق الكلمة الأولى.
- ٢- نطق كلمة أو كلمتين لمدة أطول من المعتاد.
- ٣- صعوبات في نطق الأصوات في شكلها المناسب.
- ٤- قلب الصوت اللغوي في الكلمات.
- ٥- صعوبة في تتبع التوجيهات.
- ٦- مشاكل في الربط بين الأصوات اللغوية والحروف.
- ٧- التأخر في مهارات تنمية بناء الجملة.
- ٨- التأخر في تنمية قواعد الأصوات اللغوية، وتراكيب الكلمات، وبناء الجملة، ودلالات الألفاظ، أو في استعمالاتها.
- ٩- عدم القدرة على تسمية الأشياء، حيث يصعب إيجاد الكلمة المعبرة عن الشيء.
- ١٠- أخطاء في قواعد اللغة.
- ١١- الاستعمال البسيط لشبه الجملة المكونة من جار ومجرور.

١٢- الاستعمال القليل للصيغ المعبرة عن المقارنة، وتفضيل المكان،  
والعلاقات الزمنية.

١٣- الاستخدام للزائد للإشارات الوصفية في التعبير.

١٤- الانتقال من موضوع لآخر.

١٥- - إبدال التراكيب في الكلمات.

(اندا هارجروف، وجيمس بوتيت، ١٩٨٨ : ٢٤٥ - ٢٤٧)

مما سبق يتضح لنا مدى تباين مظاهر صعوبات التعبير الشفهي وتنوعها، فمنها ما يختص بالأفكار وتنظيمها، وتسلسلها، وترابطها، ومنها ما يختص بالأصوات وإبدالها وحذفها ونطقها في مواضعها، ومنها ما يختص بالمعنى الملائم ومدى مناسبه للفكرة المراد التعبير عنها، وأخيراً منها ما يختص بالاستخدام اللغوي في سياقات اجتماعية مناسبة، كما تتباين هذه الصعوبات بتباين المراحل الدراسية، فلكل تلاميذ صف دراسي سمات وصعوبات تختلف عن غيرهم في الصفوف الأخرى، وعلى الرغم من تعدد وتنوع الكتابات التي تناولت مظاهر صعوبات التعبير الشفهي، إلا أن أياً منها لم يتعرض بشكل إجرائي دقيق لتحديد مفهوم صعوبات التعبير الشفهي، وعلى ذلك تعرف الباحثة صعوبات التعبير الشفهي إجرائياً بأنه عجز أفراد العينة عن أداء المهام ذات الطبيعة الشفهية المطلوبة منهم " ويمكن حصر أهم صعوبات التعبير الشفهي من خلال اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة كما يلي:

أ- في الجانب الصوتي.

١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف.

٢- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً .

٣- الصعوبة في ربط الصوت بالحرف المقابل له .

ب- في الجانب النحوي :

١- الصعوبة في استخدام أزمنة الفعل في مكانها الصحيح .

٢- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان .

٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه .

٤- الصعوبة في استخدام الصحيح للضمائر .

٥- الصعوبة في استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة .

٦- المبالغة في استخدام أسماء الإشارة .

٧- الصعوبة في التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية .

٨- الصعوبة في التمييز بين همزة القطع وألف الوصل .

ج- في الجانب الدلالي :

١- الصعوبة في التعبير الصوتي الصحيح الدال على المعنى .

٢- الصعوبة في تمييز معاني الكلمات المتشابهة .

٣- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق .

٤- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية) .

## الإطار النظري للدراسة

والجدول (١) يوضح نسبة تكرار صعوبات التعبير الشفهي في الجوانب (الصوتية - النحوية - الدلالية) كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة فيما يأتي

جدول (١) نسبة تكرار صعوبات التعبير الشفهي كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية والدراسات السابقة

مسلم الصعوبة	جروس ١٩٩٦	فتحى بولس ١٩٩٤	مولاس ١٩٨٨	سيول وجواد ١٩٨٢	روث ١٩٩٥	ليونفسكي ١٩٩٤	أوقوت ١٩٨١	صعوبات وآخرون ١٩٩٧	لهندا هلمبرغ ١٩٩٨	النسبة المئوية
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب الصوتي "فونولوجي"										
١	✓	✓	✓	×	×	×	×	✓	✓	%٥٥
٢	✓	✓	✓	×	×	×	×	✓	✓	%٥٥
٣	×	×	✓	×	×	×	×	✓	✓	%٢٢
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب النحوي "سينتاكسي"										
١	×	×	×	✓	×	×	✓	×	✓	%٤٤
٢	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓	%٧٧
٣	×	×	✓	✓	✓	×	×	×	×	%٥٥
٤	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	%٤٤
٥	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	%٤٤
٦	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	%٤٤
٧	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	%٦٦
٨	×	×	✓	✓	✓	×	×	×	×	%٥٥
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب دلالي "سمانتكسي"										
١	✓	✓	×	×	×	×	×	×	✓	%٢٢
٢	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	%١١
٣	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	×	%٥٥
٤	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	%٨٨

يتضح من الجدول (١) أن أكثر الصعوبات شيوعاً عند العلماء والباحثين هي :



أ- في الجانب الصوتي .

- ١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف .
- ٢- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً .

ب- في الجانب النحوي :

- ١- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان .
- ٢- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه .
- ٣- الصعوبة في التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية .
- ٤- الصعوبة في التمييز بين همزة القطع وألف الوصل .

ج - في الجانب الدلالي :

- ١- -الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق .
- ٢- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية) .

٢ - تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

بعد تشخيص صعوبات التعبير الشفهي من الصعوبة بمكان، حيث إنه في هذه الحالة لا يتم التعامل مع مواد مكتوبة أو مرئية، أو مع عينات يمكن السيطرة عليها، ولكن التعامل يكون مع وعاء لغوي كامل، تتفاعل كل عناصره مع بعضها البعض، لتخرج لنا في النهاية الصورة النهائية وهي الجملة اللغوية الكاملة؛ ولذلك كان على القائم على تشخيص الأداء اللغوي الشفهي، تقتيت هذا الوعاء ثانياً لمعرفة القصور ضمن أي عنصر من عناصره سواء كان خاصاً

بالفكرة، أو الصوت، أو المعنى، أو التركيب، أو استخدامه في مواقف اجتماعية مناسبة.

#### أ - أسس تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

يعد تشخيص صعوبات التعبير الشفهي من الصعوبة بمكان، ففي التعبير الشفهي وسيلة التشخيص عبارة عن مواقف شفوية تعتمد على التحدث والتفاعل في وعاء لغوي سليم متكامل وليست من خلال مادة مكتوبة أو مرئية.

وهناك مجموعة من الأسس، والتي يجب أن يستند إليها تشخيص صعوبات تعلم التعبير الشفهي وهي :

١- أن يتم التشخيص أثناء مواقف تعبير شفهي طبيعية، في مواقف حية، لأنه إذا تم في بيئة اصطناعية منعزلة فلن يعكس الوظيفة اللغوية الحقيقية للطفل، وذلك لتحديد القدرات اللغوية الحقيقية للطفل.

(Dunlap, L. 1997 : 95) , (Smith et al, 1997: 271-221)

٢- أن يتم التشخيص بطريقة فردية حتى يستطيع المشخص ملاحظة تسجيل استجابات التلاميذ الشفهية وتحليلها بدقة بعيداً عن أي مثيرات يمكن أن تؤثر على استجابة وانتباه التلاميذ موضع التشخيص. (Siegel & Gold, 1982 : 36)

٣- يجب مراعاة الجانب الملمحي في أثناء عملية التعبير حيث تعتبر الإيماءات من أبسط أشكال الاتصال التي تستخدم لتعزيز الرسالة التي تنقل عن طريق الكلمة المنطوقة.

(محمود كامل الناقة، ٢٠٠٢ : ٦٠٠) (Polloway et al, 1989 : 93)

٤- مراعاة الحالة النفسية والانفعالية للتلميذ، فينبغي خلق المناخ الملائم الذي يسوده الود والتعاطف بين المشخص والتلميذ موضع التشخيص، وذلك لتأثير الحالة الانفعالية على الأداء اللغوي كما سبق ذكر ذلك في مواضع سابقة.

٥- ينبغي ألا تكون الأنشطة التشخيصية من النوع الذي يتطلب الإجابة عليها من المفحوص بكلمة واحدة مثل نعم أو لا؛ لأن ذلك لا يمكن المشخص من أخذ عينة مثالية تمكنه من تحديد أهم الصعوبات في تعبير المفحوص.

(لندا هارجروف، وجيمس بوتيت، ١٩٨٨ : ٢٥٦)

٦- يجب أن يعتمد التشخيص على عينات لغوية، إذ إنها تسجيل حقيقي للغة الطفل الشفهية أثناء الحديث التلقائي، ويمكن استخدام طرق عديدة للحصول على هذه العينات منها الأسئلة، والطلبات، ويتم تحليل العينات اللغوية الشفهية عن طريق :

- معرفة متوسط طول الحديث لتشخيص تطور اللغة.
- التحليل التطوري للجملة لتقديم تقويم كمي للتركيبات في الجمل.
- تحليل القواعد النحوية.
- تحليل بنائى للعينات اللغوية.

ب - فنيات وأساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي :

تتعدد أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وهي تدور حول خمسة مجالات أساسية هي :

- كم اللغة الشفهية.
- نطق المصطلحات الوصفية.

- تركيب الجملة.

- ترتيب الكلام.

- استخدام اللغة في سياق اجتماعي. (Polloway et al, 1989 : 93)

ومن الأساليب التي تستخدم لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي الاختبارات الرسمية، بطاقات الملاحظة، وبعض الفنيات غير الرسمية غير المقننة، ويمكن تناول هذه الأساليب بشئ من التفصيل بالتالي :

#### ١- الاختبارات المقننة :

ذكر كل من سيجل وروث Siegel & Ruth (1982) مجموعة من الاختبارات تستخدم لتشخيص التعبير الشفهي ومنها :

- الاختبار الفرعي للغويات الشفهية (المفردات اللغوية، الذي هو جزء من اختبار القراءة المسمى) (Gates - Mckillop Reading Diagnostic Test)

ويستخدم هذا الاختبار سؤال الاختيار من متعدد لتكميل الجملة الناقصة، وذلك لتقييم المفردات اللغوية للأطفال فوق المستوى الثالث، وقياس قدرتهم على تعرف الكلمات.

- الاختبار الفرعي للتكيف الاجتماعي، وهو جزء من اختبار Detroit Test of Learning Aptitude (DTLA)، ويطلب هذا الاختبار من الطفل أن يعرف ٢٠ كلمة من التي تشير إلى البيئة الاجتماعية، ويتم تقييم الإجابات من حيث مدى صحتها، الغموض، التعميم، الأمثلة، الشرح.

- اختبار التشابه والاختلاف الفرعي لـ DTLA ويستخدم لتقييم القدرة على



تعريف السمات الأساسية للأهداف، الخصائص، الأفكار، وذلك بتوضيح ما يجعلهم متشابهين، أو مختلفين، والمختبر هنا يقوم بتسمية شيئين مثلاً ( التفاحة، والبيضة)، ويقوم الطالب بتعريف حدود التشابه بينهما (كلاهما طعام)، وحدود الاختلاف ( البيضة لها قشرة صلبة والتفاحة ليس لها قشرة) .

- الاختبار الفرعي للاقتران الصوتي — Illinois Test of Psycholinguistic Ability (ITPA) وهنا يطلب من الطفل صياغة المتشابهات اللفظية، وذلك بتكميل الجمل المسموعة، ويقيم هذا الاختبار القدرة على الاستدعاء اللفظي، والاقتران اللفظي، وتم تقنيه من سن سنتين إلى ١١ سنة .

- اختبار The North western Syntax Screening test ويستخدم للكشف عن الأطفال الذين يعانون من نواحي قصور في القواعد اللغوية (علم النحو)، ويشتمل الاختبار على جزأين: في الجزء الأول، يتم تقديم عشرين زوجاً من الجمل، مع أربع رسوم لكل زوج مرسوم على اللوحة، ثم يشير الطفل للرسم الصحيح بعد أن يقرأ المختبر الجمل المطلوبة، وفي الجزء الثاني، يتم تقديم رسمين على كل لوحة، ويقرأ المختبر جملتين يصفهما الرسم ثم يسأل الطفل "ما الصورة؟"، والمتوقع من الطفل أن يكرر الجملة التي قرأها المختبر .

- اختبار النمو اللغوي The Test of language Development (TOLD) والذي يستخدم لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في فهم واستخدام اللغة المنطوقة، فالاختبار يقيس ٧ مكونات للغة المنطوقة من

خلال ٧ اختبارات فرعية وهي : المفردات اللغوية الشفهية، فهم القواعد النحوية للغة، تقليد الجمل ومحاكاتها على نفس النمط، تكميل الجمل تبعاً للقواعد النحوية، ونطق الكلمات ومخارج الألفاظ، والتمييز بين الكلمات وبعضها، ويستخدم هذا الاختبار مع الأطفال من سن ٤-٨ سنوات.

(Siegel & Ruth, 1982 : 202 - 203)

على الرغم من تعدد وتنوع الاختبارات السابقة وشمولها لجوانب التعبير المختلفة من الجانب الصوتي، والصرفي، والنحوي، والمعاني، إلا أنه يصعب استخدامها في الدراسة الحالية، حيث إنها معدة للتلاميذ العاديين، ولديهم من القدرات ما هو غير متوفر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

## ٢- الأساليب غير المقننة:

وتتمثل في:

- الطلب : عن طريق سؤال الطالب أن يرسم.
- الإنكار : عن طريق سؤال الطالب يبين الخطأ الذي في الرسم.
- التعليق : حيث يطلب من الطالب التعليق على السؤال أو الصورة أو غيرهما.
- بيان السبب : حيث يتم سؤال الطالب لبيان سبب حدث معين.

هذا، ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الطالب يصف الأشياء في الطبيعة من حوله مثل البيت، والفصل. (Polloway, et al, 1989 : 197 - 198)

- كما يمكن استخدام وتحليل شرائط مسجل عليها لغة الطفل، حيث يقترح كل من سلفيا ويسلدي *Salvia & Ysseldyae* ١٩٧٨م، الحصول على عينات متتالية من ٥٠ إلى ١٠٠ جملة، هذه الجمل تلقائية يثيرها وجود منبه معين كوجود صورة مثلاً، يتحدث عنها التلميذ. (Mangiel et al, 1984 : 169)

والتحليل الشكلي لهذه العينات يحدد استخدام المفردات اللغوية، تركيب الجمل، علم النحر والصرف، اللعنة في الكلام، أنواع الصفات والأحوال، الجمع، الأزمنة.

(Siegel & Gold, 1982 : 203)

وتعتبر هذه الأساليب هي أنسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ إنها تتناسب مع المستويات العقلية والعمرية المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب التشويق والدافعية، وهي أمور يمكن مراعاتها في أثناء عملية التطبيق.

وستعتمد الباحثة على القصة، والكروت المصورة، واستخدام أشرطة التسجيل في تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة الدراسة، كما أنها ستستخدم هذه الفنيات في علاج بعض هذه الصعوبات ضمن البرنامج العلاجي في هذه الدراسة.

هذا ويمكن تشخيص المصطلحات الوصفية عن طريق جعل الطالب يصف الأشياء في الطبيعة من حوله مثل البيت، والفصل. (Polloway et al, 1989: 197-198)

كما يمكن استخدام شرائط الكاسيت لتسجيل عينات لغوية لكل طفل،

وتحليلها، حيث يقترح كل من *سلفيا ويسلدي* *Salvia & Ysseldyae* (1978) ضرورة الحصول على عينات متتالية من ٥٠ إلى ١٠٠ جملة لكل طفل، بحيث تكون هذه الجمل تلقائية، تثار لدى الطفل عن طريق تعريضه لمنبه معين مثل الصور مثلاً والتي تعرض عليه، ويطلب منه أن يتحدث عنها. (Mangiel et al, 1984: 169)

ويؤكد ذلك كل من *سيجل وجولد* *Siegel & Gold* (1982: 203) حيث يشير أن التحليل الشكلي لهذه العينات يحدد استخدام المفردات اللغوية، وتركيب الجمل، وعلم النحو والصرف، واللحمة في الكلام، وأنواع الصفات والأحوال، والجمع، والأزمنة.

وتعتبر هذه الأساليب هي أنسب الأساليب التي يمكن استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذ أنها تتناسب مع المستويات العقلية والعمرية المختلفة، كما أن هذه الفئة من التلاميذ تحتاج إلى طرق خاصة فيها جوانب التشويق والدافعية، وهي أمور يمكن مراعاتها أثناء عملية التطبيق.

وستعتمد الباحثة على القصة، والكروت المصورة، واستخدام أشرطة التسجيل في تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة الدراسة، كما أنها ستستخدم هذه الفنيات في علاج بعض هذه الصعوبات ضمن البرنامج العلاجي في هذه الدراسة.

### ج - علاج صعوبات التعبير الشفهي

يشير البعض (Smith et al, 1997 : 107) إلى أن هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة، والتي استخدمت لتعليم وعلاج اللغة الشفهية وتشمل ما يلي :



### ١. برنامج توسط اللغة التدريبي (١٩٨٢) :

وبؤرة اهتمام هذا البرنامج ينصب على الأنشطة المتعلقة بالسيمانتيك Semantic، وسياق النص، والإجرائية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل تلاميذ رياض الأطفال، وحتى السنة الثامنة، وقد تبين من خلال تطبيق هذا البرنامج أن أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ يتحسن أدائهم الشفهي نتيجة استخدام الأنشطة التي يكثر فيها استخدام الصور كوسيلة من وسائل النشاط.

### ٢. برنامج اللغة Distar (١٩٧٦) :

وهذا البرنامج صمم في الأصل من أجل الأطفال في البيئات الفقيرة ثقافياً، بالإضافة إلى أنه يستخدم للطلاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبؤرة اهتمام هذا البرنامج هو الوعي الواضح باستخدام اللغة .

### ٣. برنامج أداة بناء الجملة Fokes (١٩٧٥) :

ويهتم هذا البرنامج بتنمية التعبير الشفهي، والإنشاء، وتركيب الجملة بمختلف أنواعها، وفي مختلف الأزمنة (الماضي - المضارع - المستقبل)، ويستخدم أيضاً هذا البرنامج مع الطلاب ذوي الصعوبة في استخدام اللغة.

### ٤. برنامج دعنا نتكلم : تنمية التواصل الاجتماعي (١٩٨٢) :

طور هذا البرنامج ويج (Wiig) للتلاميذ الذين يبلغ عمرهم ٩ سنوات حتى مرحلة المراهقة، فهو يعلم مهارات التواصل الاجتماعي من خلال التواصل اللفظي.

كما يذكر البعض (Schoenbrodt et al, 1997 : 272) أن من أهم وسائل علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي استخدام استراتيجيات تخاطبية في سياقات متنوعة، عن طريق تسهيل الحديث التحواري بين التلاميذ، لأن ذلك يجعل التلاميذ في حالة تفاعل مستمر، ويكسب التلميذ الكثير من الثقة والسيطرة على مهاراته التحوارية، كما ينبغي أن تكون موضوعات الحوارات بين التلاميذ منتقاه على أساس اهتماماتهم، ومعرفتهم السابقة مثل الأحداث الخاصة بعيد الميلاد - الشراء - البيع - النزهة.

وفي هذا الإطار أشارت كل من ماكورميك وفليش *McCormick & Felbusch* (1981:540) إلى أن قدرة الطفل على التعبير اللغوي، واستخدام اللغة في التخاطب يمكن تحسينها بواسطة الأنشطة المبنية على البرامج المناسبة، كما ينبغي أن تكون الأنشطة اللغوية والشفهية جزءاً حيوياً من أي منهج تعليمي، ولذلك يعتمد نجاح الطفل في البيئة التعليمية في كل من المجال الاجتماعي والأكاديمي بشكل كبير على كيفية الاستخدام الأمثل للغة.

وفي هذا الصدد ألقى كل من سوسلبيرج، ومثير *Soclberg & Mateer* (1989) الضوء على مبادئ رئيسة لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية وهي :

١- أن يحدد المعالج في عبارات سلوكية ما يشكل خطوات العمل العلاجي قبل أن يبدأ به .

٢- تقييم العوامل البيئية، ويتناول هنا شقين، الأول، أن يكون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، لأن ذلك يزيد من أدائه، والثاني، العلاقات المتألفة الطيبة بين المعالج والتلميذ ذي الصعوبة في

التعلم من ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى.

٣- التحقق من معيار القياس، حيث يجب أن يشمل كل المعلومات ذات الكم، والكيف التي يتم استخدامها من أجل التقييم والعلاج.  
(in:Schoenbrodt et al, 1997 : 270-271)

ويرى كيرش *Kereash* أن الحالة الانفعالية للمتعلم من أهم العوائق التي تعوق اكتساب اللغة، كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المتغيرات الفعالة المرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهي :

١- الإثارة (التشويق - الدافعية) : فالأفراد ذوو الدافعية غالباً ما يؤدون أداءً جيداً.

٢- الثقة بالنفس : فالأفراد ذوو الثقة بالنفس يكونون أكثر استجابة ونجاحاً في تعلم اللغة.

٣- القلق : فالأفراد ذوو القلق المنخفض ، والذين لديهم خوف أقل من حجات الدراسة، يكونون أكثر إنتاجية للغة ، كما أشار إلى أن هناك خمسة تطبيقات في تعليم اللغة وهي :

١- أن يكون المحتوى واضحاً ومفهوماً.

٢- أن يكون هناك حوار بين التلاميذ والمعلم قدر الإمكان.

٣- أن يكون هناك استخدام للوسائل البصرية؛ حيث تساعد في عرض مجال واسع للكلمات والمفردات اللغوية.

٤- ينبغي أن يكون التركيز على فنون اللغة المختلفة، كالاستماع، والقراءة، والكتابة.

٥- ينبغي أن تكون المواد اللغوية المعروضة مثيرة.

(in : Richard & Rodgers, 1995 : 136-137)

وقد أشار العديد من العلماء إلى أن للدرجة التكرارية لفقرة معينة، أى عدد مرات سماع الطفل لأى فقرة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التعقيد الإدراكية-النفعية (أى المستوى التطوري للمعاني والتراكيب أثراً بالغاً فى علاج صعوبات اللغة . (Taylor, 1990 : 8)

وفى هذا الصدد وضع كل من بيهارسون ودينر *Peherson & Denner* (1988) مجموعة من العوامل التنظيمية التى يمكن أن تستخدم لتدريس المفاهيم، والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك عن طريق استخدام فن القراءة، والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرئية، حيث تمكن تلك الاستراتيجيات التلاميذ من تنشيط وبناء معرفتهم، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعانى، والعلاقات اللغوية داخل الجمل الجديدة، وإدراك الكلمات التى عرفوها بالفعل ولكن فى سياقات جديدة، ويساعد ذلك أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، والكلمات الموجودة فى البنية المعرفية مسبقاً. (in : Schoenbrodt et al, 1997 : 274)





# **الفصل الثالث**

## **الدراسات السابقة**

- أولا :دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .**
- ثانيا : دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته .**
- فروض الدراسة**



## الفصل الثالث

### الدراسات السابقة

#### مقدمة

يتناول هذا الفصل الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية ، ويمكن تصنيف هذه الدراسات والبحوث السابقة إلى محورين :

١- دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٢- دراسات تناولت مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته .

وفيما يلي تناول ذلك بالتفصيل .

المحور الأول : دراسات تناولت تشخيص صعوبات

التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة ماكورد وهاينز

*McCord & Haynes (1988)* ، والتي هدفت إلى تحليل أخطاء التعبير

الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونظرائهم العاديين، وقد تكونت عينة

الدراسة من مجموعتين : الأولى عددها ١٢ تلميذاً ممن يعانون من صعوبات

في التعلم، والثانية عددها ١٢ تلميذاً من العاديين، وكانت كل مجموعة تتكون

من ٦ أطفال من الذكور، و ٦ أطفال من الإناث بالمرحلة الابتدائية، ثم طُبق



على التلاميذ اختبار الذكاء لوكسلر، واختبار في الاستماع، ثم طلب منهم الحديث عن بعض الموضوعات للمختارة، وتم تسجيل أحاديث التلاميذ على شرائط كاسيت ؛ لتحليلها، وتحديد أخطاء التعبير الشفهي لديهم، ورصدت البيانات، وحللت إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها :

أ- وجود فروق دالة إحصائية في أخطاء التعبير الشفهي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مما يدل على أن نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانت أكبر من نسبة أخطاء التعبير الشفهي لدى التلاميذ العاديين.

ب- وجود ضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تفسير المعلومات، والقدرة على التعبير والتواصل عن أقرانهم العاديين.

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء على وسيلة فعالة يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وهي تحليل أخطاء التلاميذ في التعبير الشفهي، إلا أنه من الملاحظ عليها صغر حجم العينة مما يمكن أن يكون له أثر بالغ في تعميم نتائج الدراسة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل ضعفهم في تفسير المعلومات، وضعف قدرتهم على التعبير والتواصل، كما استفادت في الإجراءات التي يمكن اتباعها عند تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل استخدام اختبار في التعبير الشفهي، وتسجيل

استجابات التلاميذ في التعبير الشفهي على شرائط كاسيت ، وتحليلها.

أما دراسة ماثينوز *Mathinos* (1988) فقد هدفت إلى وصف وتحديد قدرات الاتصال الشفهية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مكونة من ٣٠ تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من صعوبات في التعلم، و ٣٠ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ العاديين، وفر الباحث لهم جواً يشجعهم على التعبير عن أنفسهم كما أبعدهم عن أي مصدر يشتتهم في أثناء التعبير الشفهي والتواصل مع أقرانهم، كما قُسم أفراد المجموعتين إلى مجموعات من الأقران مع وضع فاحص مع كل طفلين، بحيث يلعب أحد الطفلين دور المتكلم، والآخر دور المستمع، ويقوم الفاحص بتسجيل ملاحظاته حول سلوك الأطفال الاتصالي عندما يبدأون التعبير عن أنفسهم بطريقة شفهية، وذلك بعد توجيههم لوصف صورة من ثماني صور، ثم سُجلت استجابات التلاميذ الشفهية ، وحُلّت إحصائياً في ضوء ثلاثة أمور هي: درجة النجاح في الوصف، ومحتوى الوصف، ونقّة الوصف للصورة المتحدث عنها، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مقياس السلوك الاتصالي الشفهي لصالح التلاميذ العاديين، مما يعنى تفوق التلاميذ العاديين في وصف الأشكال المحددة شفهياً على الأطفال ذوي صعوبات التعلم سواء من حيث نقّة الوصف، أو محتواه اللغوي، من تراكيب ومفردات ، كما أظهرت الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قلة في استخدام المفردات، والتراكيب، ورتابة في نطق اللغة الشفهية .

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة أشارت إلى أهمية توجيه التلاميذ

للتحدث عما يشاهدونه من صور، كما وضعت بعض المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على مادة الحديث ومنها : دقة وصف الحديث، ومحتواه، ودرجة النجاح في الوصف، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي مثل العجز عن التعبير عن الصور المعروضة، والعجز عن استخدام مفردات لغوية ذات معنى مناسب، واستخدام تراكييب لغوية غير سليمة، كما استفادت ايضا بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل وصف الصور، وتسجيل التعبير الشفهي، وتحليله في ضوء المفردات والتراكيب المتضمنة في الحوار الشفهي.

كما هدفت دراسة جولدستين وآخرون (Goldstein et al 1993) إلى فحص العلاقة بين الفهم القرائي ومهارات سرد القصة شفهيًا، وتقييم تراكييب القصة الشفهية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تم بناء اختبار في الفهم القرائي ومقياس الإنتاج للغوى الشفهي، ثم اختيرت عينة مكونة من ٣١ تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين ١٢ سنة إلى ١٤ سنة، وقد اعتبر أن هؤلاء التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بناءً على نتائج تطبيق اختبارات في النكاء والرياضيات، والطلاقة اللغوية، حيث وجد لديهم تناقص حاد في القدرة العقلية والإنجاز في واحدة أو أكثر من النواحي الآتية : التعبير الشفهي، الاستماع، التعبير الكتابي، القراءة، الرياضيات، ثم تم تطبيق الاختبارات الفرعية للفهم القرائي، ومقياس الإنتاج للغوى الشفهي على أفراد العينة، والذي يتضمن قيام أفراد العينة بحكاية قصة شفهيًا، والتي تم عرضها في بطاقات مصورة، وقد قام الباحثون بتسجيل القصص التي حكاها التلاميذ لتحليلها من

حيث مفرداتها، وتراكيبها، وأحداثها، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها:

أ- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الفهم القرائي والإنتاج اللغوي الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب- ضعف قدرات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهر التلاميذ ضعفاً في تحليل وتركيب القصص، وقلة في المفردات المستخدمة، وعدم صحة التراكيب.

ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد استخدمت وسيلة جديدة ومهمة لتقييم الأداء الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي مقياس للتعبير الشفهي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في معرفة بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الأساليب تطبيق اختبارات في الفهم القرائي والذكاء والتحصيل، كما استفادت أيضاً كيفية تشخيص صعوبات الإنتاج اللغوي الشفهي من خلال تسجيل الموضوعات الشفهية التي يتحدث التلاميذ، ثم تحليلها في ضوء الأركان الأساسية للموضوع.

أما دراسة: لان وليوندسكي، *Ian & Leuandeuski* (1994) فقد هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين في إنتاج اللغة الشفهية، والمكتوبة، من خلال التعبير عن مجموعتين من الصور، تمثل الأولى مشهداً لما قبل التاريخ ويظهر به أشخاص يعيشون في كهف من



العصر الحجري، وتمثل المجموعة الثانية مشهداً للمستقبل يظهر فيه رواد فضاء.

وقد تم بناء مقياس في الطلاقة التعبيرية الشفهية، والكتابية، والمتمثلة في العدد الكلي للكلمات، وجودة الكلام أو المادة المكتوبة، ثم اختيرت عينة من التلاميذ مكونة من ١٩ تلميذاً وتلميذة ممن يعانون من صعوبات في التعلم من خلال تطبيق اختبار وكسلر للذكاء، واختبار في القراءة، و ١٩ تلميذاً من التلاميذ العاديين، وتراوحت أعمار عينة الدراسة في متوسط يقع ما بين ١٢ - ١٥ سنة، وأعطى للتلاميذ ورقة مسطرة وقلمان رصاص وممحان مع مجموعة الصور التي ترتبط بأشخاص من العصر الحجري، ورواد الفضاء، وطلب من التلاميذ في البداية أن يقوموا بكتابة قصة حول كل صورة من الصور على الورق المسطر، كما طلب منهم أن يقوموا برواية قصة شفهياً حول كل صورة من الصور مع تسجيلها من خلال جهاز تسجيل، ثم تم تحليل كتابات التلاميذ وقصصهم الشفهية في ضوء مقاييس الطلاقة، والوقت، والجودة، ورصدت البيانات وعولجت إحصائياً. وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج، كان من أهمها أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم فروق فردية في الطلاقة، لكن هذه الفروق بالنسبة لغيرهم من التلاميذ العاديين لم تكن ذات دلالة إحصائية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من العاديين في مقياس الجودة الكلامية لصالح التلاميذ العاديين، مما يدل على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان أداؤهم الكتابي، والشفهي أقل من أقرانهم العاديين، وعند بحث الهجاء الشفهي، والكلمات ذات المعنى، والأسلوب المستخدم في التعبير الشفهي، والكتابة بين كلتا المجموعتين وجدت

فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التلاميذ العاديين، مما يعنى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات فى الهماء، والأسلوب، واستخءام كلمات ذات معنى .

ومن الملاحظ أن هذه للدراسة من الدراسات المهمة التى كشفت عن بعض الصعوبات الخاصة بالتعبير الشفهى وكذا التعبير الكتابى ، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهى التى يعانى منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها للصعوبة فى الهماء، وصعوبة استءام كلمات ذات معنى، كما استفادت أيضاً بعض الأساليب التى يمكن استءامها لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنها اختبار الذكاء واختبار القراءة، كما استفادت بعض أساليب تشخيص صعوبات التعبير الشفهى مثل استءام قصص يحكى عنها التلاميذ ، يتم تسجيلها وتحليلها ، ويمكن الإفادة من هذه الدراسة فى إعداد الأدوات الخاصة بالدراسة الحالية، حيث يمكن استءام الصور لعلاج صعوبات التعبير الشفهى لى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد استهدفت دراسة روث وآخرون *Roth et al (1995)* مقارنة استخدام الارتباط المرجعى *Reference Cohesion* فى رواية القصص الشفهية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين أقرانهم العاديين، ومعرفة تركيب وإنتاج القصة اللغائية والمصورة لى هؤلاء التلاميذ، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات مختلفة الأعمار :

الأولى : متوسط سن من الثامنة إلى ما دون العاشرة .

الثانية : متوسط سن من العاشرة إلى ما دون الثالثة عشرة .

الثالثة : متوسط سن من الثانية عشرة إلى ما دون الرابعة عشرة .

وقد اختيرت المجموعة الأولى على أساس اكتمال المعرفة بتركييب اللغة لديهم، أما المجموعتان الأخريان فقد تم اختيارهما بناءً على تطور عمليات الرواية لديهم، وقد كان مجموع التلاميذ الذين شاركوا في التجربة ٩٣ طالباً وطالبة ( ١٠ من البنات، ٨٣ من البنين)، وتراوحت أعداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل مجموعة ما بين ١٤-٢٦ تلميذاً، وكذا مثلهم من أقرانهم العاديين في كل مجموعة، وقد اختير للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناءً على تطبيق اختبار وكسلر للذكاء لأنه يظهر الفروق بين الأفراد في الذكاء العملي واللفظي، كما اعتمد في اختيار العينة أيضاً على سجلات التلاميذ وتقارير المعلمين حيث أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم صعوبة في القراءة والمصطلحات المكتوبة .

ثم قام الباحثون بأخذ كل فرد من أفراد العينة إلى غرفة مغلقة مع أحد الفاحصين، وطلب من كل تلميذ أن يشارك في مهمتين :

- ١- إنتاج قصة شفوية وهي خيالية أو من نسيج خياله .
- ٢- إنتاج قصة شفوية مصورة (طبقاً للصورة المقدمة له حيث يتم وضع صورة أمام التلميذ الطالب كمثير ثم يُطلب منه تأليف قصة بناءً على هذه الصور) .

وبالنسبة لكلتا المهمتين، فقد كانت هناك مجموعة من التعليمات التي يتم تلقينها للتلميذ عندما لا يستطيع الاستجابة، أو عندما لا يستطيع أن يقص قصة لا تحتوي على حل للعقدة المتضمنة في القصة، وكان الحد الأقصى لعدد

محاولات تلقين التلميذ ثلاث مرات، ولم يتم السماح بزيادة في الوقت، كما كانت القصص التي يقصها التلاميذ مسجلة باستخدام الكاسيت، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام اختبار تحليل للتباين العاملي، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

- ١- معدل الاستخدام الصحيح للارتباط المرجعي عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل من أقرانهم العاديين، كما أن الارتباط المرجعي الصحيح في المجموعة الأصغر سناً أقل من المجموعتين الأخريين الأكبر منها.
- ٢- بالنسبة لحجم القصة في المجموعتين فلم يكن هناك تأثير دال بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين مما يعنى أن حجم القصة كان متساوياً بين أفراد المجموعتين مع قلة عدد الروابط الصحيحة في القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وزيادتها لدى أقرانهم العاديين، أى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا يستخدمون كلمات في القصة بنفس المقدار ولكن ليس بنفس الدقة مع أقرانهم العاديين.
- ٣- أظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم استخداماً غير صحيح للغة وأدواتها مقارنة بأقرانهم العاديين مثل الاستخدام غير الصحيح لأدوات التعريف والتكرير والإشارة.
- ٤- وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القصة التلقائية، والقصة المصورة، واستخدام أدوات الربط فيها لصالح القصة التلقائية حيث ظهر معدل أخطاء أقل في القصة المصورة عن القصة التلقائية كما أظهرت العينة الأصغر سناً معدل صحة أقل من العينات الأخرى في القصة التلقائية.



٥- استخدام التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للروابط غير المباشرة بكثرة في القصة (يفصل بين كلمات القصة كلمات ليست لها صلة بالموضوع)، مما يؤكد صعوبة ترابط القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وميل التلاميذ العاديين إلى وضوح قصصهم وجعلها واضحة الأحداث للمستمع.

٦- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم الكثير من الصعوبات في استخدام اللغة الشفهية، ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أشارت ضمن إجراءاتها إلى أهمية التشخيص الفردي لأفراد العينة، حيث اعتمدت الإجراءات على المقابلة الشخصية مع كل فرد من أفراد العينة، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض الأساليب التي يمكن من خلالها تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل الاعتماد على تقارير المشرفين الاجتماعيين، والمعلمين، وسجلات التلاميذ، كما استفادت بعض إجراءات تشخيص صعوبات التعبير الشفهي مثل تسجيل تقارير وأحاديث التلاميذ الشفهية، وتحليلها في ضوء مهارات التعبير الشفهي، وكذا في استخدام الصور كمثيرات لإثارة التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد استهدفت دراسة ماكفورلاند، وشيبارد *Mcforland & Shepard* (1995) المقارنة بين التعبير الشفهي، والتعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، في عدد الكلمات، وطول الجملة، والكلمة، والوحدة الفكرية، والمعرفة العلمية، من خلال اختبار الصورة العلمية *(SPT) The Science Picture Test* والذي يتكون من جزأين كل جزء يتضمن أربع صور هي :

أ- عالم في معمل يصب سائل من أنبوبة إلى أخرى.

ب- مجموعتان من الطماطم إحداهما سليمة والأخرى غير سليمة.

ج- مركب في زجاجة على مجموعة من الكتب.

د- مكعب من الثلج ينوب على منضدة ومعه بالونة.

وقد كانت كل صورة محتوية على ٣-٥ صور فرعية تكون قصة، ويطلب من التلاميذ في الجزء الأول أن يكتبوا قصة عن كل صورة، وفي الجزء الثاني يطلب منهم أن يحكوا شفهيًا قصة عن كل صورة، ثم اختيرت مجموعة مكونة من ٣٩ تلميذًا، ٢٨ من الذكور، ١١ من الإناث، ممن يعانون من صعوبات في التعلم، تتراوح أعمارهم ما بين ١٢٠-١٥١ شهرًا، ثم تم إعطاء للتلاميذ اختبار الصور العلمية وطلب منهم كتابة قصة علمية عن كل صورة، حيث تركت مساحة تحت كل صورة ليكتب التلميذ فيها استجابات حول القصة التي تدور حول كل صورة، وبعد مرور ٢-٣ أسابيع تم الالتقاء مع التلاميذ بشكل فردي، وتم عرض الصور الأربع نفسها على التلاميذ، ليحكوا قصة شفوية عن كل صورة، وكانت استجابات التلاميذ تسجل بواسطة جهاز تسجيل، ثم تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا لاستخراج النتائج، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها :

أ- يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من صعوبة في التعبير الشفهي عن الصور، ويظهر ذلك في طول الجملة، ومعنى الكلمات المستخدمة، والوحدة الفكرية.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء الكتابي، والأداء الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لصالح الأداء الكتابي، وذلك في الوحدة

الفكرية، مما يعنى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة فى تكوين الوحدات الفكرية شفهيًا .

ج- استخدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كلمات وجمل ليس لها معنى فى أثناء التعبير الشفهي .

ومن الملاحظ فى هذه الدراسة تعدد المتغيرات التى تناولتها ، فضلا عن تقديمها لبعض فنيات استخدام الصور فى التعرف على صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى استخدام الصور كمثير للتلاميذ ليعبروا عنها شفهيًا .

### التعليق على دراسات المحور الأول :

من العرض السابق للدراسات والبحوث التى تناولت تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن الخروج ببعض الأسس التى يمكن الاستفادة منها فى تحديد اتجاهات الدراسة الحالية وبناء أدواتها، ومن هذه الأسس :

أ- ضرورة استثارة التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام صور تدور حول قصص معينة، ومطالبة التلاميذ بالحديث عن أحداثها ، واستخدام بعض الصور التى تدور حول قصص مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؛ لتحديد الصعوبات التى تواجههم فى التعبير الشفهي ، ومحاولة علاجها باستخدام أنشطة قصصية تنمى الإنتاج اللغوى الشفهي لديهم .

ب- ضرورة تسجيل التعبير الشفهي الذى يصدر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،

لتحديد أهم أهم الصعوبات لديهم ، وهذا ما سيراى عن تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم حيث يتم تسجيل استجابات التلاميذ حول موضوعات التعبير الشفهى، حتى يتسنى تحليل التعبير الشفهى تحليلاً دقيقاً لتحديد صعوبات التعبير الشفهى لديهم .

ج- حددت هذه الدراسات بعض صعوبات للتعبير الشفهى التى يعانى منها التلاميذ نوى صعوبات التعلم مثل : للصعوبة فى تحديد معانى الكلمات، والتركييب، وترابط القصص الشفهية، والخاتمة، مما يوجه الدراسة الحالية لوضع هذه الصعوبات موضع العناية والاهتمام فى أثناء تشخيص صعوبات التعبير الشفهى وعلاجها .

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات ما يأتى :

١- قدمت هذه الدراسات بعض الاختبارات التى تساعد فى تحديد عينة الدراسة من التلاميذ نوى صعوبات التعلم مثل : اختبارات الذكاء والقراءة، والاستماع، وتقارير المعلمين، وسجلات التلاميذ، مما يمكن أن يفيد الدراسة الحالية فى استخدام بعض اختبارات الذكاء والفهم للقرائى والتحصيل، وسجلات التلاميذ والمشرفين الاجتماعيين، والمشرفين الصحيين لتحديد التلاميذ نوى صعوبات التعلم .

٢- قدمت هذه الدراسات بعض الأساليب لتشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم مثل استخدام الصور كمثيرات لإنتاج قصص شفهية، ثم تسجيل قصصهم الشفهية، وتحليلها فى ضوء صعوبات التعبير الشفهى مما يفيد الدراسة الحالية فى تحديد بعض الصور التى تكون قصصاً لتكون مثيرات للتلاميذ نوى صعوبات التعلم لإنتاج



تعبيرات شفوية يمكن تسجيلها، وتحليلها لتحديد الصعوبات التي تواجههم.

٣- قدمت هذه الدراسات بعض أخطاء التعبير الشفهي التي تظهر عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل الصعوبة في تحديد معنى الكلمات، وتركيب الجمل، وتفسير المعلومات، والقدرة على التعبير، مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

٤- قامت هذه الدراسات ببناء بعض المقاييس والاختبارات في التعبير الشفهي لتحديد الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد إجراءات بناء المقاييس المستخدمة لتقدير التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العينة موضع التجريب.

المحور الثاني : دراسات تناولت مهارات التعبير

الشفهي وعلاج صعوباته

يتناول هذا المحور الدراسات والبحوث التي تدور حول تقويم التعبير الشفهي وتشخيصه وتنمية مهاراته وعلاج صعوباته لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة دن *Donn (1980)* والتي هدفت إلى تنمية مهارات التعبير الشفهي من خلال الوسائل البصرية، وقد قام الباحث ببناء برنامج لتدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على مهارات التعبير الشفهي، وتنميتها، من خلال الرسوم والأشكال التوضيحية، حيث كانت تقدم الأشكال وكروت الصور للتلاميذ، ويطلب منهم التعبير عن مضمونها، والفكرة التي تعبر عنها، كما تضمنت أنشطة البرنامج تسجيلاً لأحاديث التلاميذ من خلال حوارات مختلفة، حيث يتم عقد مقارنة بين أحاديث التلاميذ الشفهية، وبين أحاديثهم

المسجلة ، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها أن سماع التلاميذ لأحاديثهم المسجلة مسبقا يسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي ؛ كما أن للأشكال التوضيحية والصور أثر كبير في تنمية مهارات التعبير الشفهي

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت الصور والرسوم وتسجيل أحاديث التلاميذ في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، مما أفاد الدراسة الحالية في اتخاذ الصور والتسجيلات الصوتية وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أما دراسة كولمان جانت *Coleman , Jant (1980)* فقد هدفت إلى تحديد مدى مناسبة استخدام القصة الشفهية في تحسين مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الملتحقين بفصول القراءة العلاجية ، وقد قام الباحث باختيار عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وقسمها إلى مجموعتين: تجريبية من فصول القراءة العلاجية ، وضابطة ، ثم تم التدريس لتلاميذ المجموعة الضابطة مرتان أسبوعياً بحيث تتاح لهم فرصة سماع القصة مقرونة برويتها مكتوبة في بطاقات ، ثم قراءتها قراءة جهرية، أما تلاميذ المجموعة التجريبية، فقد تم إجراء لقاء معهم ثلاث مرات أسبوعياً، وذلك لتدريبهم تدريباً قريباً قريباً كل تلميذ على حده على سرد أحداث القصة شفاهة، بناء على مشاهدته مجموعة من الصور، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن استخدام القراءة الجهرية بالإضافة إلى التعبير الشفهي من خلال الصور المرئية، يزيد من فعالية لغة التلاميذ الشفهية، وإحساسهم بالقصة وتأثرهم بها.

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت الصور المرئية والقراءة

الجهرية في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، مما أفاد الدراسة الحالية في اتخاذ الصور وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وكذا استخدام القراءة الجهرية في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد استهدفت دراسة عبد الحميد عبد الله (١٩٨٦) تقويم التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد قام الباحث بإعداد استبيان لتحديد المهارات المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أعد استبياناً آخر لتحديد المجالات المختلفة للتعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة، كما قام ببناء مقياس لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من مهارات التعبير الشفهي، ثم قام ببناء برنامج لتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ثم تم اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عددها ٨٠ تلميذاً وتلميذة، وطبق عليهم مقياس التعبير الشفهي ثم طبق البرنامج ثم أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى، وتم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : ضعف تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات التعبير الشفهي قبل دراسة البرنامج، وبعده، لصالح التطبيق البعدي مما يعني أن البرنامج كان له أثر في تنمية مهارات التعبير الشفهي .

كما توصلت للدراسة إلى أن طريقة التعيينات، والحوار، وتمثيل الأدوار، واستخدام الأشكال البصرية، والرسوم التوضيحية تسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي .

ومن الجدير بالملاحظة أنه بالرغم من أن عينة هذه الدراسة من التلاميذ العاديين، فإنها كشفت عن بعض الوسائل التي يمكن استخدامها في تنمية التعبير الشفهي وعلاج صعوباته.

وقد استهدفت دراسة أحمد فؤاد عليان (١٩٨٨) بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي، وقد قام الباحث بتحديد مجالات التعبير الشفهي الوظيفي ومهاراته المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ثم قام ببناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي، واختبار لقياس فعاليته وطبقه عليهم، وتم رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

- البرنامج العلاجي له تأثير إيجابي في زيادة عدد الكلمات، والجمل، والفقرات، وأسهم في التخلص من تكرار الجمل والكلمات.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ الصفين الخامس والسادس في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمهارات التعبير الشفهي لصالح الاختبار البعدي، مما يعني تحسن مستوى التلاميذ في مهارات التعبير الشفهي من حيث سلامة النطق، وسلامة استخدام الألفاظ، والقدرة على تكوين جملة، والضبط النحوي والصرفي، وسلامة الوقفة والجلسة، والأداء المعبر، والنظر للمستمعين.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة أثبتت أن القصور في بعض مهارات



التعبير الشفهي يمكن علاجه وتحسينه من خلال البرامج العلاجية المعدة لذلك الغرض، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض صعوبات التعبير الشفهي.

أما دراسة جمال العيسوي (١٩٨٨) فقد استهدفت تنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد قام الباحث ببناء استبيان بمهارات التعبير الشفهي ومجالاته اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، كما قام ببناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التعبير الشفهي (الأفكار - الخاتمة - التراكيب - جمال الأسلوب)، ثم بناء برنامج لتنمية مهارات التعبير الشفهي يقوم على القصص والحكايات والمشكلات معتمداً على أسلوب التعيينات والمناقشة، ثم قام باختيار مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي طبق عليها أداة قياس التعبير الشفهي، وتم تدريس البرنامج، ثم أعيد تطبيق أداة قياس التعبير الشفهي، ورصدت البيانات وعولجت إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

١- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المرحلة الثانوية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة للملاحظة المستخدمة لقياس فعالية البرنامج لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج الذي أعده الباحث في تنمية مهارات التعبير الشفهي، مما يعني تحسن مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات الأفكار، والخاتمة، والتراكيب، وجمال الأسلوب .

ومن الملاحظ أنه بالرغم من أن هذه الدراسة أجريت على طلاب المرحلة الثانوية العاديين وهم طلاب نوو مستوى مرتفع فإنها ألقت الضوء على أهمية

اعتماد القصص والحكايات والمشكلات كمثيرات للتعبير الشفهي مما يمكن الاستفادة منها في تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض مهارات التعبير الشفهي، ومجالاته التي يمكن من خلالها تنمية التعبير الشفهي، كما استفادت اعتماد القصص والحكايات والمشكلات كمثيرات للتعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد قام جمال العيسوي (١٩٩١) بدراسة استهدفت بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث، ثم تعرف أثر هذا البرنامج على مهارات الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي ، وقد قام الباحث بتحديد مهارات التحدث والاستماع الهادف المناسبة لتلاميذ الصفين الرابع والخامس، كما قام بتحديد بعض مواقف الاتصال الحيوية المناسبة لهم، ثم بناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث، واختبار لقياس مهارات الاستماع الهادف، ثم تم بناء برنامج يقوم على الطريقة السمعية الشفهية البصرية معتمداً على أساليب تمثيل الأنوار، والوصف، والمناقشة، وإعادة الرواية، وتبادل المعلومات، ثم قام بتطبيق الاختبار وبطاقة للملاحظة على مجموعة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي، وتم تدريس البرنامج، وأعيد تطبيق الاختبار، وبطاقة الملاحظة، ورصدت البيانات وعولجت إحصائياً، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها :

١- تحديد بعض مواقف الاتصال الشفهي المناسبة لتلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي منها مواقف التهئة، والاعتذار، والشكر، والترفيه،

والتسلية، والوصف، والمدح، والإرشاد، والمخاطبة الهاتفية، والتعارف،  
والبيع والشراء، والترحيب.

٢- تحديد مهارات التحدث تحت خمسة مستويات هي مستوى الأصوات،  
ومستوى الكلمات، مستوى السياق، مستوى السرعة، مستوى القواعد  
النحوية.

٣- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ الصفين الرابع والخامس  
في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التحدث  
لصالح التطبيق البعدي مما يعنى فعالية البرنامج الذى أعده الباحث فى  
تنمية مهارات التحدث.

٤- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ الصفين الرابع والخامس  
في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الاستماع الهادف لصالح  
التطبيق البعدي مما يعنى فعالية البرنامج الذى أعده الباحث لتنمية مهارات  
التحدث فى تنمية مهارات الاستماع الهادف موضع القياس.

ومن الملاحظ أن هذه أن هذه الدراسة قد ألقت الضوء عن العلاقة بين  
الاستماع والتحدث ، فضلا عن اعتماد البرنامج على الحواس السمعية  
والبصرية فى علاج وتنمية بعض مهارات التعبير الشفهي ، وقد استفادت  
الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى تحديد بعض مواقف الاتصال الشفهي التي  
يمكن الاستعانة بها فى علاج صعوبات التعبير الشفهي، وكذا استفادت ضرورة  
تضمين فن الاستماع فى البرنامج العلاجي حيث يسهم بشكل فعال فى علاج  
صعوبات التعبير الشفهي ، وذلك لما أوضحت الدراسة من العلاقة الوثيقة بين  
التعبير الشفهي والاستماع .

وقد استهدفت دراسة فرانت وآخرين *Frant et al* (1993) تحديد خصائص الحديث الشفهي الدائر بين الأمهات والأطفال الصغار الذين لم يدخلوا المدرسة ويعانون من تأخر في النمو، وقد قام الباحثون بتحديد عينة من الأطفال ممن يعانون من تأخر في النمو، وقاموا بملاحظة أحاديثهم الشفهية من خلال مواقف طبيعية ومصطنعة، وقد تضمنت هذه المواقف أربعة أنواع من الأنشطة :

- ١- اللعب الذي يحدث بشكل طبيعي.
- ٢- اللعب الذي يتم بشكل مصطنع من قبل الباحثين.
- ٣- أنشطة متركزة حول مهام شفهية تحدث بشكل طبيعي.
- ٤- أنشطة متركزة حول مهام تحدث بشكل مصطنع من قبل الباحثين وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى نمو الأطفال في الحديث وبين المواقف الطبيعية، مما يدل على أنه كلما كانت المواقف أكثر طبيعية كلما كان الحديث أكثر تفاعلاً وإيجابية مما يحدث في المواقف المصطنعة من قبل الباحثين لتحاكي المواقف الطبيعية.

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى النشاط الذي يؤديه الأطفال في الحديث وبين التفاعل بين كل من الأطفال والأمهات.

ومن الجدير بالملاحظة أنه على الرغم من أن عينة هذه الدراسة من الأطفال في سن ما قبل المدرسة إلا أنها أشارت إلى شيء مهم وهو أن التفاعل الاجتماعي للطفل في المواقف الطبيعية يسهم بشكل فعال في نمو الحديث لدى



الأطفال، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض الأنشطة التي يمارس خلالها التلاميذ للتعبير الشفهي.

كما هدفت دراسة أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣) إلى تنمية مهارات النطق والطلاقة والأداء المعبر باعتبارها من مهارات التعبير الشفهي، والقراءة الجهرية، وقد قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة مهارات التعبير الشفهي، والقراءة الجهرية، وبناء وحدة لتنمية تلك المهارات، ثم اختار عينة من تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، وطبق عليها البطاقة تطبيقاً قليباً، ثم طبق الوحدة، وأعيد تطبيق البطاقة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها فعالية الوحدة التي أعدها الباحث في تنمية مهارات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث تحسن مستوى أداء التلاميذ في النطق والطلاقة والأداء المعبر.

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها قد جمعت بين القراءة الجهرية والتعبير الشفهي باعتبارهما من فنون اللغة التي تتضمن بعض المهارات المشتركة بينهما، مما أفاد الدراسة الحالية في تضمين القراءة الجهرية في بعض أنشطة البرنامج لعلاج بعض صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما قام سعيد لافي (١٩٩٤) بدراسة استهدفت تحديد الأخطاء الشائعة في التعبير الشفهي لدى تلاميذ التعليم الأساسي، وقد قام الباحث بتحديد مهارات التعبير الشفهي ومجالاته المناسبة لتلاميذ الصفين الخامس والثامن، ثم تحديد موضوعات التعبير الشفهي التي سيتحدث عنها التلاميذ ثم اختار مجموعة من

التلاميذ لتحديد أخطائهم الشائعة في التعبير الشفهي من خلال حديثهم، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

- ١- تحديد مهارات التعبير الشفهي المناسبة للصفين الخامس والثامن.
- ٢- تحديد بعض مجالات التعبير الشفهي المناسبة لتلاميذ الصفين الخامس والثامن.

٣- تعد طريقة المواقف الوظيفية التي تعتمد على بناء مواقف داخل الفصل أو المدرسة، بحيث تتشابه هذه المواقف مع المواقف الحياتية للتلاميذ من الطرق المهمة لتنمية مهارات التعبير الشفهي، وكذا طريقة القصة، والتعبير الحر، والتعليم الذاتي، ومن الجدير بالملاحظة أن هذه الدراسة قد اتفقت مع سابقتها في التأكيد على أهمية وضع الطفل في مواقف حياتية يمكن من خلالها الإسهام في التعبير الشفهي، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في تحديد بعض الطرائق مثل الطريقة القصصية، والمواقف الوظيفية، والتعبير الحر وهي طرائق يمكن من خلالها علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أما *Young (1995)* فقد قام بدراسة استهدفت المقارنة بين أنماط الحديث الذي يتم بين الطلاب المتقدمين والمتوسطين من دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وذلك من خلال مقابلات تدعى مقابلات البراعة اللغوية التي تتم بتفاعل بين اثنين من المتحدثين، أحدهما خبير (متحدث أصلي للغة)، والآخر متحدث غير أصلي أو دارس للغة الإنجليزية كلغة ثانية.

وقد اختار الباحث مجموعة من الطلاب متوسطي المستوى في اللغة الإنجليزية، ومجموعة أخرى متقدمي المستوى، وطلب من كل مجموعة إدارة

المقابلات الشفهية باللغة الإنجليزية إدارة منتظمة، ثم تم تحليل أحاديث الطلاب مع من قاموا بالمقابلة مع المتحدثين الأصليين وغيرهم، وذلك باستخدام نموذج كمي لتنظيم الموضوع، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها :

١- وجود فروق دالة إحصائية في مقدار الحديث، ومعدل الحديث بين الطلاب المتقدمين والطلاب المتوسطين لصالح الطلاب المتقدمين، مما يدل على أن الطلاب المتقدمين يتحدثون أكثر وأسرع من الطلاب المتوسطين .

٢- وجود فروق دالة إحصائية في درجة ارتباط السياق بين الطلاب المتوسطين، والطلاب المتقدمين لصالح الطلاب المتقدمين مما يعنى أن الطلاب المتقدمين أكثر إتقاناً وتفصيلاً في إجاباتهم عن الأسئلة وبناء القصص من الطلاب المتوسطين .

٣- وجود فروق غير دالة إحصائية في تكرار بدايات الموضوعات واسترجاع الموضوعات التي قدمت بواسطة المقابليين بين طلاب المجموعتين المتوسطين والمتقدمين .

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد قدمت بعض أساليب تحليل الكلام في شكل كمي مما يكون إسهاماً مهماً للدراسة الحالية في كيفية تحليل التعبير الشفهي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ورصد بياناته في شكل كمي يمكن التعامل معه إحصائياً .

وقد استهدفت دراسة فرنش وكيمباك (French & Kimpak 1995) فحص طبيعة التغيرات في حديث الأطفال والأمهات، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار مجموعة من الأطفال لا تتجاوز أعمارهم ٤ سنوات وتم ملاحظة أحاديث

هؤلاء الاطفال فى أثناء اللعب، كما تم تسجيل بعض مواقف الحديث فى أثناء اللعب بواسطة أجهزة الفيديو، وذلك لتحليل أحاديث الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

١- تصميم مواقف متنوعة للتفاعل بين الأطفال يؤدي إلى زيادة إنتاجهم لأحاديث جيدة، ومتماسكة، وقوية.

٢- أنشطة اللعب المصاحبة للتفاعل اللفظي الشفهي، تزيد من التفاعل الشفهي، وتشجع الأطفال على إنتاج أحاديث رصينة وقوية ومتماسكة.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد اتفقت مع سابقتها وهما دراسة فرانت وآخرين Frant et al 1993، ودراسة سعيد لافى ١٩٩٤، فى التأكيد على ضرورة وضع الطفل فى مواقف حياتية قوامها الحياة الطبيعية كى يعبر بحرية وبلغة سليمة، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة فى أساليب تسجيل الأنشطة الشفهية للحديث مما يفيد فى تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم.

كما قامت بثينة محمد (١٩٩٩) بدراسة استهدفت تنمية مهارات الحوار الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد قامت الباحثة بتحديد أنشطة الحوار الوظيفية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وتحديد مهارات الحوار الشفهي، وأنماط الأداء اللازمة لهم فى مهارات التخطيط، والإلقاء، والتفاعل بين المشاركين، والإقناع، ومهارات خاصة بالندوة ومهارات خاصة بالمناظرة، ومهارات خاصة بالبرلمان الصغير، كما قامت بتصميم مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار، ثم قامت الباحثة باختيار مجموعة من تلميذات



الصف الثاني الإعدادى وطبقت عليها بطاقة تقدير مهارات الحوار، ثم قسمتها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وتدرس الأنشطة الوظيفية التى أعدتها، ومجموعة ضابطة وتدرس البرنامج المعتاد فى المدارس، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها :

١- أن المناقشة والمناظرة، والبرلمان الصغير، والندوة من الأنشطة الوظيفية التى تساعد فى تنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى مهارات الحوار لصالح طلاب المجموعة التجريبية مما يعنى فعالية الأنشطة الوظيفية التى أعدها الباحثة لتنمية مهارات الحوار، مما يدل على تحسن مهارات الحوار لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة قد تناولت مجالا واحدا من مجالات التعبير الشفهى، وهو الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهذا المجال لا يمكن استخدامه لعلاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ نرى صعوبات التعلم لأنه لا يناسب قدراتهم، إلا أنه يمكن الاستفادة منها فى الدراسة الحالية فى تحديد بعض الأنشطة الوظيفية التى يمكن من خلالها تنمية مهارات التعبير الشفهى وعلاج صعوباته.

لما دراسة إدجر *Ediger* (1999) فقد استهدفت تنمية مهارات الاتصال الشفهى لدى تلاميذ المدارس الريفية، وقد قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لقياس أداء التلاميذ فى الاتصال الشفهى، وطبقها على مجموعة من

تلاميذ المدارس الريفية، ثم قام بتصميم بعض الأنشطة الاتصالية التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الاتصال الشفهي، مثل : اشتراك التلاميذ في مناظرة، وإلقاء مقطوعات شعرية، وقراءة بعض الموضوعات قراءة شفوية، وإلقاء بعض المقطوعات النثرية، وتم تسجيل هذه الحوارات الشفهية على أشرطة تسجيل لملاحظة أداء التلاميذ في مهارات الاتصال الشفهي، وقد أثبتت الدراسة فعالية هذه الأنشطة في تنمية مهارات الاتصال الشفهي، وأوصت باستخدامها ، كما أوصت الدراسة بأن للتلاميذ يحتاجون إلى ربط منهج تعليم اللغة بخبراتهم السابقة، وبما يكتسبونه من بيئاتهم المحيطة بهم.

ومن الملاحظ أن هذه الدراسة استخدمت بعض الأنشطة التي تسهم في تشخيص مهارات التعبير الشفهي مثل تحليل الحديث ، وكذا أكدت على ضرورة إشراك التلاميذ في الأنشطة اللغوية مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد بعض الأنشطة التي يمكن من خلالها علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي .

أما دراسة منى إبراهيم إسماعيل اللبودي (٢٠٠٠) فقد استهدفت تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد قامت الباحثة ببناء استبانة بفنيات الحوار، واستبانة بآداب الحوار، وبطاقة ملاحظة، كما قامت ببناء برنامج لتنمية فنيات الحوار وآدابه في ضوء المدخل التواصل الشفهي في تعليم اللغة، والذي ينطلق من مبدأ توفير فرص كافية، ومتنوعة ليمارس الطلاب التواصل اللغوي الشفهي داخل الفصل وخارجه، خلال أنشطة هادفة، ومخططة، وفي إطار العمل الجماعي وروح الفريق ، ثم اختارت عينة من طالبات المرحلة الثانوية ، وطبقت عليها أدوات الدراسة ، وقد توصلت للدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات

المجموعتين التجريبية، والضابطة في فنيات الحوار، وآدابه من التقديم للحديث ، والتحدث بثقة ، واستخدام روح الفكاهة والمداعبة ، وتنظيم الحديث والإلمام الجيد بالموضوع ، واستخدام المعينات البصرية ، والانتباه لما يطرح في أثناء الحديث وتوظيف الصوت واللغة في التعبير عن الرسالة ، وإنهاء الحديث لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ومن الملاحظ على هذه الدراسة أنها استخدمت المعينات البصرية في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، مما أفاد الدراسة الحالية في اتخاذ الصور البصرية وسيلة لتشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أما دراسة عمرو عيسى محمد (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى تنمية بعض مهارات التعبير الشفهي باستخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وقد قام الباحث بتحديد مهارات إلقاء الكلمات والتي صنفها إلى مهارات تنظيمية وفكرية ، ومهارات لغوية ، ومهارات إرشادية ثم بنى بطاقة ملاحظة لمهارات التعبير الشفهي المتضمنة بتلك الأبعاد ، ودليلاً للتدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعبير الشفهي ، ثم قام الباحث باختيار عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، وقسمها إلى مجموعتين تجريبية وتدرس باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ، وأخرى ضابطة تدرس البرنامج المعتاد، وطبق بطاقة الملاحظة التي أعدها لملاحظة مهارات إلقاء الكلمات ، وقام بتطبيق البرنامج الذي أعده لتنمية هذه المهارات على عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات

تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات إلقاء الكلمات في التعبير الشفهي بعد تطبيق البرنامج لصالح درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ، مما يشير إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الشفهي، ويدل ذلك على فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التعبير الشفهي لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

### التعليق على دراسات المحور الثاني :

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن الخروج بمجموعة من الملاحظات التي يمكن أن توجه الدراسة الحالية، وتفيد في بناء أدواتها، وتحديد إجراءات تنفيذها، ومن هذه الملاحظات :

١- أهمية تحديد المجالات التي تسهم في تنمية مهارات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما سيراعى في هذه الدراسة الحالية حيث سيتم تحديد بعض المجالات التي يمكن من خلالها علاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٢- أهمية استخدام القصص، والحكايات، والمناقشات، والأنشطة لاستثارة التعبير الشفهي وتنمية مهاراته، وهذا ما سيراعى في الدراسة الحالية حيث سيتم استخدام بعض الأنشطة التي تدور حول صور معينة لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- بالرغم من أن هذه الدراسات قد تمت على التلاميذ للعانيين فإنها أوضحت أن لديهم قصورا في جوانب كثيرة من التعبير الشفهي ، وأن هذا القصور يمكن علاجه عن طريق تقديم البرامج العلاجية الملائمة ، كما أنها أوضحت



أن نسبة كثيرة من التلاميذ العاديين فى المراحل الدراسية المختلفة لديهم أخطاء كثيرة شائعة فى التعبير الشفهى ، وهو مؤشر لوجود وانتشار صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم .

وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات فى :

- ١- تحديد بعض مهارات التعبير الشفهى مما يفيد الدراسة الحالية فى اتخاذ هذه المهارات كمصدر لمعرفة وتحديد صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم، إذ إن الصعوبة تؤدى إلى قصور فى أداء المهارة.
- ٢- تحديد بعض مجالات التعبير الشفهى التى يمكن من خلالها تنمية مهارات التعبير الشفهى مما يفيد الدراسة الحالية فى استخدام هذه المجالات لعلاج صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم.
- ٣- أوضحت هذه الدراسات ضعف التلاميذ العاديين فى مهارات التعبير الشفهى مما يفيد الدراسة الحالية فى اتخاذ هذه النتيجة مؤشراً لوجود صعوبات فى التعبير الشفهى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم.
- ٤- قدمت هذه الدراسات بعض أدوات قياس مهارات التعبير الشفهى مما يفيد الدراسة الحالية فى تحديد إجراءات بناء الاختبار التشخيصى الخاص بالدراسة مقاييس الدراسة الحالية لتحديد صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم.
- ٥- قدمت هذه الدراسات مجموعة من البرامج لتنمية مهارات التعبير الشفهى لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة، مما يفيد الدراسة الحالية فى تحديد خطوات بناء وتنفيذ البرنامج العلاجى لصعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم.

## تعليق عام على الدراسات السابقة :

قام الباحث بعرض ودراسة مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة والتي تتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية من خلال محورين هما :

- ١- دراسات تناولت تشخيص صعوبات التعبير الشفهي .
- ٢- دراسات تناولت برامج تنمية مهارات التعبير الشفهي وعلاج بعض صعوباته . وسوف تستفيد الدراسة الحالية من هذه الدراسات في الجانبين النظري والميداني للدراسة الحالية على النحو التالي :

### أولاً : الجانب النظري :

ساهمت الدراسات والبحوث السابقة في إثراء وتأصيل الإطار النظري لهذه الدراسة، حيث استمدت منها الباحثة منهجية ربط الإطار النظري بالجانب الميداني، ومراعاة تسلسل الإطار النظري كما ساهمت هذه الدراسات في التوصل إلى بعض صعوبات التعبير الشفهي ، والتي تم في ضوءها بناء أدوات الدراسة الحالية .

### ثانياً : الجانب الميداني :

من خلال عرض البحوث والدراسات السابقة يمكن الخروج بمجموعة من الأسس التي تفيد الدراسة الحالية في جانبها الميداني، خاصة فيما يتعلق ببناء أدوات تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن ذلك :

١- تحديد الخطوات التنفيذية لكيفية تصميم وبناء أدوات تشخيص صعوبات التعبير الشفهي وضبطها.

٢- تحديد الخطوات الإجرائية لكيفية تصميم وبناء البرنامج العلاجي المستخدم لعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- تحديد بعض الأساليب الإحصائية التي يمكن أن تناسب الدراسة الحالية، ثم كيفية تفسير النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

وبالنظر إلى هذه الدراسات السابقة يمكن القول أنه لا توجد دراسة عربية - في حدود علم الباحثة - تناولت تشخيص وعلاج صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وفي ضوء ذلك تظهر أهمية القيام بهذه الدراسة لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي ، وتقديم البرنامج العلاجي الملائم لعلاجها

### فروض الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة تحاول الدراسة الحالية اختبار صحة الفروض التالية :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الصوتي للتعبير الشفهي في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب النحوي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع من هذا الفرض الفرضان التاليان :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستفهام والجواب عليه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الدلالي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع عن هذا الفرض الفرضان التاليان :



أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات مناسبة للسياق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

## **الفصل الرابع**

### **الطريقة والإجراءات**

**أولا : عينة الدراسة.**

**ثانيا : أدوات الدراسة .**

**١ – اختبارات الدراسة .**

**٢ – برنامج الدراسة .**

**ثالثا : إجراءات الدراسة**



## الفصل الرابع

### الطريقة والإجراءات

#### مقدمة :

يتناول هذا الفصل وصفاً لعينة الدراسة، وكيفية اختيارها، وكذلك وصفاً للاختبارات التي تم استخدامها من حيث ماهيتها، وصدقها، وثباتها، وكيفية تطبيقها، كما يتضمن الفصل وصفاً لبرنامج الدراسة، وخطوات إعداده، وأهدافه، والأسس التي يستند إليها، ووصف محتواه، وكذلك الأنشطة التكوينية، والنهائية للبرنامج، ويختتم هذا الفصل بوصف للإجراءات التي اتبعت في الدراسة التجريبية، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

#### أولاً : عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك للاعتبارات التالية :

- انتشار نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية .
- أن العلاج في المرحلة المبكرة يكون ممكناً ومتاحاً عنه في المراحل المتقدمة .
- أغلب الدراسات أشارت إلى أن انتشار صعوبات التعبير الشفهي كانت ضمن تلاميذ هذه المرحلة .



ولقد بلغ عدد أفراد العينة الأولية للدراسة الحالية (٤٥١) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية - الصف الخامس - للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م بإدارتي بنها التعليمية، وكفر شكر التعليمية والجدول التالي يوضح العينة الأولية، وأماكن وجودها.

جدول (٢) العينة الأولية للدراسة والأماكن التي اختيرت منها

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	إجمالي
١	ميت راضي ١	٣٨	٣٩	٧٧
٢	ميت راضي ٢	٣٥	٣٧	٧٢
٣	البقاشين	٨٦	٩٨	١٨٤
٤	الشهيد هاني بالبقاشين	٥٦	-	٥٦
٥	البقاشين الولجا	-	٦٢	٦٢
الإجمالي		٢١٥	٢٣٦	٤٥١

وقد تم تطبيق مجموعة من المحكات للتوصل إلى العينة النهائية للدراسة ، وفيما يلي توضيح الخطوات التي تم بها اختيار العينة النهائية.

## ١- تطبيق محك التباعد الخارجى بين الذكاء والتحصيل :

ولتطبيق محك التباعد الخارجى قامت الباحثة بتطبيق اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكى صالح (١٩٧٨) ، ثم تطبيق اختبار الفهم القرائى للأطفال إعداد خيرى المغازى بدير (١٩٩٨) على عينة الدراسة الأولية، والتي بلغت (٤٥١) تلميذاً وتلميذة من مدارس المرحلة الابتدائية بإدارتى بنها وكفر شكر .

ولقد تم رصد أداء العينة الأولية للدراسة على الاختبارين، بحيث أصبح لكل تلميذ درجتان، إحداها على اختبار الذكاء المصور، والثانية على اختبار الفهم القرائى ، ثم تم تحويل درجات التلاميذ فى الاختبارين للدرجات المعيارية، ثم تم خصر التلاميذ الذين زادت درجاتهم فى اختبار الذكاء عن ٩٠ درجة، بحيث كانت درجاتهم فى اختبار الفهم القرائى أقل من المتوسط، ويوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد على الأقل بين درجاتهم فى الذكاء، ودرجاتهم فى التحصيل لصالح درجاتهم فى الذكاء، ولقد بلغ عدد تلاميذ العينة الأولية لصعوبات التعلم بعد تطبيق هذا المحك (٨٣) تلميذاً وتلميذة.

## ٢- تطبيق محك الاستبعاد :

ولتطبيق هذا المحك تم الاستعانة بالأخصائية الصحية الموجودة بالمدارس، وكذلك الأخصائية الاجتماعية؛ وذلك لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من أى إعاقات سمعية أو بصرية أو أى إعاقات بدنية، وكذلك لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات بيئية أو أسرية، حيث تم استبعاد حالتين إحداهما تعاني من مشكلات أسرية، وهى وفاة الوالدين فى حادث، والثانية تعاني من

إعاقة بيدها، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (٨١) تلميذاً وتلميذة ، ثم طُبق اختبار بندرجشتلط البصرى - الحركى فى ضوء معايير الكمية؛ وذلك لاستبعاد حالات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية، وانفعالية شديدة، وفى ضوء تطبيق هذا الاختبار تم استبعاد ( ٥ ) حالات، ليصل عدد أفراد العينة إلى (٧٦) تلميذاً وتلميذة ، والجدول (٣) يوضح درجات التلاميذ فى اختبار بندر جشتلط.

جدول (٣) نسبة تكرار درجات التلاميذ فى اختبار بندر جشتلط

الدرجة	التكرار	النسبة المئوية
١٠	١	%١,٢
١٢	٢	%٢,٥
١٤	٢	%٢,٥
١٧	٢	%٢,٥
١٨	١٧	%٢١
١٩	٢٣	%٢٨,٤
٢٠	١٣	%١٦
٢١	٤	%٤,٩
٢٢	١٢	%١٤,٨
٢٣	٣	%٣,٧
٢٤	٢	%٢,٥
المجموع	٨١	%١٠٠

من الجدول (٣) يتضح أن عدد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أكبر من ( ١٥,٥ ) في اختبار بندر جشتلط ( ٧٦ ) تلميذا وتلميذة من عدد ( ٨١ ) تلميذا وتلميذة أى بنسبة ( ٩٣,٨ % ) بما يدل على أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من اضطرابات نفسية أو انفعالية ، وبالتالي لا يتم استبعادهم من عينة الدراسة الحالية، فى حين حصل (٥) تلاميذ على درجة أقل من (١٥,٥) بنسبة ( ٦,٢ % ) بما يدل على أن هؤلاء التلاميذ يعانون من اضطرابات نفسية وانفعالية ، وبالتالي يجب استبعادهم من عينة الدراسة ، وهكذا تصل عينة الدراسة بعد اختبار بندر جشتلط إلى (٧٦) تلميذا وتلميذة .

### ٣- تطبيق محك التباعد الداخلى :

تم تطبيق اختبار وكسلر بقسميه اللفظى والعملى على العينة السابقة، ورُصدت درجات التلاميذ فى كل قسم، وتم تحويلها إلى الدرجات المعيارية المعدلة، بحيث اعتُبر التلاميذ الذين يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معيارى واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظى والقسم العملى لصالح درجات القسم العملى هم حالات التلاميذ نوى صعوبات التعلم، والجدول (٤) يوضح المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ فى القسمين العملى والنظرى لاختبار وكسلر .



جدول (٤) المؤشرات الإحصائية لدرجات التلاميذ في القسمين العملي والنظري  
لاختبار وكسلر .

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العملي	٧٦	تتراوح بين ٤٨ - ٨٢	٧٤,٠٩	٦,٤٩
القسم اللفظي		تتراوح بين ٣٩ - ٧٣	٦٢,٢٢	٦,٢٤

يتضح من الجدول (٤) أن الدرجات الخام للتلاميذ في القسم اللفظي قد تراوحت بين ٣٩ : ٧٣ درجة ، بمتوسط ٦٢,٤٨ ، وانحراف معياري ٦,٢٤ ، وتراوحت درجاتهم الخام في القسم العملي بين ٤٨ : ٨٢ درجة بمتوسط ٧٤,٠٩ ، وانحراف معياري ٦,٤٩ . وتم حساب الدرجة المعيارية المعدلة للدرجات الخام للقسمين اللفظي والعملي ، وتم اعتبار التلاميذ الذين يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي هم حالات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . وعددهم (٥٦) تلميذ وتلميذة . والجدول (٥) يوضح المؤشرات الإحصائية للتلاميذ في اختبار وكسلر

جدول (٥) المؤشرات الإحصائية للتلاميذ عينة الدراسة النهائية  
في اختبار وكسلر

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العملي	٥٦	تتراوح بين ٥٩- ٨٢	٧٤,٦٤	٤,٣٥
القسم اللفظي		تتراوح بين ٤٦- ٦٨	٦١,٦٧	٤,٣٦

من الجدول (٥) يتضح أن عدد التلاميذ الذين تم اختيارهم ليكونوا عينة الدراسة الحالية من ذوى صعوبات التعلم (٥٦) تلميذا وتلميذة ، تتراوح درجاتهم في اختبار وكسلر في القسم العملي بين ٥٩ و ٨٢ ، بمتوسط ٧٤,٦٤ وانحراف معياري ٤,٣٥ ، أما في القسم اللفظي فقد تراوحت درجاتهم بين ٤٦ و ٦٨ ، بمتوسط ٦١,٦٧ ، وانحراف معياري ٤,٣٦ ، وهؤلاء التلاميذ يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي.

أما التلاميذ الذين تم استبعادهم من عينة الدراسة الحالية فعندهم (٢٠) تلميذاً وتلميذة ، والجدول (٦) يوضح المؤشرات الإحصائية لهؤلاء التلاميذ في اختبار وكسلر

جدول (٦) المؤشرات الإحصائية للتلاميذ المستبعدة بعد تطبيق اختبار وكسلر

المؤشر الإحصائي	عدد التلاميذ	الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري
القسم العملي	٢٠	تتراوح بين ٨١-٤٨	٧٢,٥٥	١٠,٣٩
القسم اللفظي		تتراوح بين ٧٣-٣٩	٦٣,٧٥	٩,٧٧

من الجدول (٦) يتضح أن عدد التلاميذ الذين تم استبعادهم بعد تطبيق اختبار وكسلر (٢٠) تلميذا وتلميذة ، تتراوح درجاتهم في اختبار وكسلر في القسم العملي بين ٨١ و ٤٨ ، بمتوسط ٧٢,٥٥ وانحراف معياري ١٠,٣٩ ، أما في القسم اللفظي فقد تراوحت درجاتهم بين ٧٣ و ٣٩ ، بمتوسط ٦٣,٧٥ ، وانحراف معياري ٩,٧٧ ، وهؤلاء التلاميذ لا يوجد لديهم تباعد مقداره انحراف معياري واحد فأكثر بين درجات القسم اللفظي والقسم العملي لصالح درجات القسم العملي ، بما يعنى ضرورة استبعاد هؤلاء التلاميذ ، وبذلك يصل أفراد عينة الدراسة الحالية من نوى صعوبات التعلم (٥٦) تلميذاً وتلميذة ، والجدول (٦) يوضح العينة النهائية لصعوبات التعلم في الدراسة الحالية .

جدول (٧) العينة النهائية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	إجمالي
١	ميت راضى ١	٨	٦	١٤
٢	ميت راضى ٢	٤	٨	١٢
٣	البقاشين	٨	٩	١٧
٤	الشهيد هانى بالبقاشين	٤	٦	١٠
٥	البقاشين الولجا	٢	١	٣
الإجمالي		٢٦	٣٠	٥٦

ولقد قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (٢٦) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم من مدارس ميت راضى، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (٣٠) تلميذاً أو تلميذة تم اختيارهم من تلاميذ مدارس البقاشين، ثم تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق برنامج الدراسة، للتأكد من التجانس بين المجموعتين، وقد عولجت البيانات الناتجة عن تطبيق الاختبار باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين، والجداول (٨) و(٩) و(١٠) توضح تلك التجانس.

فالجداول (٨) يوضح التجانس بين المجموعتين في صعوبات الجانب الصوتي "الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً قبل تطبيق البرنامج .

جدول (٨) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي

للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٦	١,٩٢	١,١٦٦	٠,٠٨	غير دالة
الضابطة	٣٠	١,١٧	١,١٤٧	٣	

من الجدول (٨) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً ، مما يعني أن المجموعتين : للتجريبية والضابطة متجانستان .

أما الجدول (٩) فيوضح التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات الجانب النحوي، وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج:



جدول (٩) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في صعوبات الجانب النحوي، وأبعاده الفرعية.

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في إنتاج جمل متكاملة الأركان	تجريبية	٢٦	٣,٨٥	١,١٧	٠,٥١	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٣,٦٣	١,٤٠		
الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه	تجريبية	٢٦	٣,٩٢	١,٤٧	٠,٧١	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٣,٦٣	١,٤٠		
الدرجة الكلية للجانب النحوي	تجريبية	٢٦	٧,٧٧	٣,٠٢	٠,٦٥	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٧,٢٧	٢,٧٤		

من الجدول (٩) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب النحوي وأبعاده الفرعية من إنتاج جمل متكاملة الأركان ، وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه مما يعنى أن المجموعتين : للتجريبية والضابطة متجانستان .

وكذلك حسب التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات الجانب الدلالي وذلك باستخدام اختبار (ت) في صعوبات الجانب الدلالي، والجدول (١٠) يوضح التجانس بين المجموعتين في صعوبات الجانب الدلالي وأبعاده الفرعية قبل تطبيق البرنامج

جدول (١٠) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الجانب الدلالي وأبعاده الفرعية

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في استخدام كلمات مناسبة للسياق	تجريبية	٢٦	٤,٣٨	١,٣٦	٠,٨٥	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٤,٠٦	١,٤٤		
الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان	تجريبية	٢٦	٠,٥٨	٠,٦٤	٠,١٤	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٠,٦٠	٠,٥٦		
الدرجة الكلية للجانب الدلالي	تجريبية	٢٦	٠,٦٠	٠,٥٦	٠,٦٢	غير دالة
	ضابطة	٣٠	٤,٦٧	١,٦٧		

من الجدول (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب الدلالي وأبعاده الفرعية من استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع، وإنتاج موضوع متكامل الأركان مما يعني أن المجموعتين : التجريبية والضابطة متجانستان .

ومن الجداول (٨)، (٩)، (١٠) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي للمجموعة التجريبية، والمجموعة

الضابطة في صعوبات الجانب الصوتي، وصعوبات الجانب النحوي، وأبعاده الفرعية، وصعوبات الجانب الدلالي، وأبعاده الفرعية، وبذلك يتحقق التجانس بين المجموعتين التجريبية، والضابطة.

## ثانياً : أدوات الدراسة :

### ١- اختبارات الدراسة :

#### أ-الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتضمن :

١- اختبار الذكاء المصور إعداد/أحمد ذكي صالح (١٩٧٨)

٢- اختبار الفهم القرائي للأطفال إعداد/خيري المغازي بدير (١٩٩٨)

٣- اختبار بندر جشطلط البصري - الحركي إعداد/لوريا بندر

تعريب مصطفى فهمي وسيد غنيم  
(ب.ت)

٤- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تعريب وتقنين/محمد عماد الدين اسماعيل

ولويس كامل مليكة (١٩٧٤)

#### ب-الأدوات الخاصة بتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي :

- اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد/الباحثة

إعداد/الباحثة

٢- برنامج الدراسة

وفيما يلي وصف تفصيلي لهذه الاختبارات :

١- اختبار الذكاء المصور (إعداد/أحمد زكى صالح، ١٩٧٨) :

أ- وصف الاختبار :

هذا الاختبار من النوع غير اللفظي ويتكون من (٦٠ سؤالاً)، والفكرة الرئيسة التي يقوم عليها هذا الاختبار هي فكرة التصنيف، حيث ينظر المفحوص إلى الأشكال الخمس الموجودة في كل سطر، ثم يحدد علاقة التشابه بينها، وينتقى أحد الأشكال من حيث لاختلافه عن الأشكال الأربعة الأخرى.

- وقد أشار معد الاختبار إلى أنه موقوت، وزمنه عشر دقائق فقط، وتعطى الإجابة الصحيحة درجة واحدة والإجابة الخطأ تعطى صفراً.

ب- هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشرة وما بعدها، وقد اعتمدت الباحثة على هذا الاختبار في تشخيص العينة الأولية للدراسة الحالية للأسباب التالية :

- أنه اختبار غير لفظي لا يعتمد على اللغة في الإجابة عليه، وبالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى اللغوي للأفراد.

- أنه يتناسب مع سن عينة الدراسة الحالية.

- أنه ثبت من الدراسات السابقة التي استعمل فيها هذا الاختبار أنه مفيد في مراحل التشخيص الأولى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

### ج - طريقة تطبيق الاختبار:

هذا الاختبار من الاختبارات الجماعية، أى يمكن تطبيقه على أكبر عدد من الأفراد فى نفس الجلسة وفى نفس الوقت .

### د - صدق الاختبار:

لحساب صدق هذا الاختبار قام معد الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على هذا الاختبار، ودرجاتهم على بعض الاختبارات الأخرى المتشابهة، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجات المفحوصين على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار معانى الكلمات (٠,٢٠)، واختبار التفكير (٠,٢٤) ، واختبار الأعداد (٠,٢٤) ، واختبار القدرة العقلية العامة (٠,٣٤) ، وذلك على عينة قوامها (٣٠٠) فرد حيث كانت هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية.

وقد قام معد الاختبار أيضاً بحساب الصدق العاملى للاختبار، ويقصد به تشبع الاختبار بالعوامل، والقدرات الناتجة من التحليل العاملى لمصفوفات الارتباط التى تتضمن العلاقة بين مجموعة ضخمة من الاختبارات؛ فقد تم دراسة هذا الاختبار مع ثمانية عشر اختباراً من الاختبارات العقلية التى تقيس مختلف القدرات العقلية، وقد وجد أن اختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل العام بمقدار (٠,٤٨)

وقد قام أحمد الرفاعى غنيم ١٩٨٣ بحساب صدق هذا الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى هذا الاختبار، ودرجاتهم فى كل من اختبار الذكاء غير اللفظى إعداد (عطية هنا)، واختبار الذكاء غير



اللفظي إعداد (السيد محمد خيرى)، وكانت معاملات الارتباط على التوالي (٠,٧٨) (٠,٣٥)، وهو دال عند مستوى (٠,٠١) وذلك على عينة من التلاميذ فى الصف الثالث الإعدادى .

#### هـ - ثبات الاختبار :

قام أحمد الرفاعى غنيم ١٩٨٣ بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق معامل ألفا، ومعادلة سبيرمان - براون، ومعادلة جتمان، وكان الثبات لهذا الاختبار (٠,٩٤) بمعامل ألفا، و(٠,٩٥) بالطريقتين السابقتين، وذلك على تلاميذ الصف الثالث الإعدادى .

كما قام مجدى الشحات (١٩٩٩) بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على (٨٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، حيث كان الارتباط (٠,٧٩) وبعد تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان - براون كان معامل الثبات (٠,٨٨)، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية على (٧٦) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وكان معامل الارتباط (٠,٧٧)، ثم تم تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان براون، وكان معامل الثبات (٠,٨٧) .

### ٢- اختبار الفهم القرآنى (إعداد/خيرى المغازى بدير، ١٩٩٨) :

#### أ - وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار من خمسة أبعاد هى :

- إدراك معنى الكلمة ويضم :

١- إدراك الكلمات المتشابهة .

٢- إدراك الكلمات المتضادة.

٣- إدراك الكلمات الغريبة.

٤- تصنيف الكلمات.

- إدراك معنى الجملة ويضم :

١- التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة.

٢- استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها.

٣- القدرة على تكملة الجملة بكلمات معطاة أو بدون.

٤- القدرة على ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة.

- إدراك معنى الفقرة ويضم :

١- فهم معاني الفقرات.

٢- ترتيب الجمل لتكوين فقرة.

د- إدراك العلاقات اللغوية.

هـ- إدراك المتعلقات اللغوية.

وهذا الاختبار صالح للتطبيق على ثلاثة صفوف (الرابع - الخامس - السادس الابتدائي)، وباعتبار أن هذا الاختبار من الاختبارات الموقوتة، فقد تم حساب الزمن اللازم للتطبيق على كل صف، حيث كان الزمن المناسب للصف الرابع الابتدائي (٣٧) دقيقة، والصف الخامس (٣٠) دقيقة، أما الصف الأول الإعدادي فقد كان (٢٦) دقيقة، وعند تصحيح الاختبار يعطى للإجابة الصحيحة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة صفراً.

ب - طريقة تطبيق الاختبار :

يطبق هذا الاختبار بطريقة جماعية حيث يطبق على أى عدد وفى نفس الوقت .

ج - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس الفهم القرائى العام من خلال خمسة أبعاد لدى الأفراد من سن التاسعة وحتى الثانية عشرة، وقد استخدمت الباحثة هذا الاختبار لما ذكره معد الاختبار من أنه يصلح لتشخيص التلاميذ نوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، كما أنه يتناسب مع سن عينة الدراسة الحالية .

د - صدق الاختبار :

قام معد الاختبار بحساب صدقه بطريقة صدق المحك الخارجى وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين درجات (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائى، وذلك فى اختبار الفهم القرائى ودرجاتهم على الاختبارات الآتية :

- اختبار سرس الليان للقراءة الصامتة (الجزء الثانى)، إعداد/ محمود رشدى خاطر .

- اختبار المحصول اللفظى، إعداد/فؤاد البهى السيد .

- درجات امتحان نصف العام فى اللغة العربية .

وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات اختبار سرس الليان للقراءة

الصامتة، ودرجات الفهم القرائي بجميع أبعاده (٠,٧٦) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وبلغ معامل الارتباط بين درجات اختبار المحصول اللفظي ودرجات اختبار الفهم القرائي بجميع أبعاده (٠,٦٣) وهو معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ كما بلغ معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على اختبار نصف العام في اللغة العربية ودرجات اختبار الفهم القرائي بجميع أبعاده (٠,٧٤) مما يشير إلى درجة عالية من الصديق لهذا الاختبار.

#### هـ - ثبات الاختبار:

قام معد الاختبار بحساب الثبات بالطرق الآتية:

- طريقة التجزئة النصفية : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الفردية، ودرجات العبارات الزوجية لعدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩) وهو معامل ارتباط دال عند ٠,٠١ .

- الصور المتكافئة : وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الصورة (أ)، والصورة (ب) وذلك على عدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، حيث بلغ معامل الارتباط لدرجات الصورتين (٠,٩١) وهو دال عند مستوى ٠,٠١

كما قام معد الاختبار بحساب الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار على عدد (٦٤) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط

دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ , مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الصدق .

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية , ودرجات العبارات الفردية لعدد (٦٨) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبلغ معامل الارتباط ( ٠,٨٧ )

### ٣- اختبار بندر جشتلط البصرى - الحركى : إعداد/لوريا

بندر تعريب (مصطفى فهمى، وسيد غنيم (ب-ت)

#### ١- وصف الاختبار :

يتكون هذا الاختبار فى صورته العالمية من تسع بطاقات من الورق المقوى، طبع على كل واحدة منها شكل بسيط تم اختياره من مجموعة الرسوم التى كان يستخدمها رواد نظرية الجشتلط فى دراستهم على الإدراك، أما الصورة العربية للاختبار فتتكون من ستة أشكال، والمطلوب من التلميذ هو أن ينظر إلى الشكل ويقوم بنسخة مرة، ثم يطلب منه أن ينسخه من الذاكرة، وتقدر الدرجات حسب إتقان المفحوص للنسخ من الذاكرة، حيث يعتبر المفحوص سوياً فى السمة التى تقيسها الاختبار إذا حصل على درجة كلية تساوى ( ١٥ + ٠,٥ ) .

#### ب - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن شخصية المفحوص، وما يعثر بها من اضطرابات نفسية أو انفعالية، ويظهر ذلك من خلال ما يطرأ على عملية نقل الأشكال من تحريف .



### ج - طريقة تطبيق الاختبار :

هذا الاختبار فردي، حيث يجلس الفاحص مع المفحوص بمفرده ويعرض عليه بطاقات الصور واحدة تلو الأخرى، ويطلب منه نسخها من الكرت مرة، ومن ذاكرته مرة أخرى، وهكذا حتى ينتهي من كل الكروت.

### د - صدق الاختبار :

لحساب صدق الاختبار قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)، حيث قام بحساب النسبة الحرجة والتي تساوي ٣,٥٧ على عينة قوامها (٧٥) تلميذاً وتلميذة، ومن ثم اتضح أن الفروق القائمة بين المتوسطين دالة إحصائياً.

### هـ - ثبات الاختبار :

قام السيد عبد الحميد (١٩٩٢) بحساب ثبات الاختبار عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين نصفى الاختبار الزوجي، والفردي حيث بلغ (٠,٩٦) وبعد تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان - براون أصبح معامل الثبات يساوي (٠,٩٨) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الوثوق به. كما قام مجدى الشحات (١٩٩٩) بحساب الثبات عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين نصفى الاختبار أيضاً الزوجي والفردي حيث بلغ (٠,٨٦) وبعد تطبيق معادلة سبيرمان - براون لتصحيح معامل الثبات أصبح (٠,٩٢)، وذلك على عينة قوامها (٨٠) تلميذ أو تلميذة بالصف الخامس الابتدائي، كما قام أحمد عاشور (٢٠٠٢) بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل

الارتباط بين نصفى الاختبار (٠,٨٨) وبعد تصحيح معامل الثبات أصبح (٠,٩٤) وذلك على عينة بلغت (٨٢) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى , وقد قامت الباحثة بحساب ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العبارات الزوجية , ودرجات العبارات الفردية لعدد (٦٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٥) وبعد تصحيح أثر التجزئة أصبح معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (٠,٩١) .

#### ٤- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل : تعريب وتقنين /محمد عماد

الدين اسماعيل ولويس كامل مليكة

##### أ - وصف المقياس :

يتكون هذا المقياس من اثنى عشر اختباراً وينقسم إلى قسمين : قسم لفظى، وقسم عملى , وقد اختصر المقياس ليصبح عشرة اختبارات تصنف إلى خمسة اختبارات لفظية وهى: المعلومات العامة، الفهم العام، الحساب، المتشابهات، والمفردات، وخمسة اختبارات عملية وهى: تكميل الصور، ترتيب الصور، رسوم المكعبات، تجميع الأشياء، والمناهات , وأما الاختباران اللذان حذفنا فهما اختبار إعادة الأرقام من الجزء اللفظى، واختبار الشفرة من الجزء العملى، وقد تم حذفهما لضعف ارتباط كل منهما ببقية المجموعة التى ينتمى إليها .

### ب - الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس كل من الذكاء اللفظي، والذكاء العملي، والذكاء العام لدى الأفراد، وقد اعتمدت عليه الباحثة لاختيار الأفراد الذين يوجد لديهم تباعد بين ذكائهم اللفظي، وذكائهم العملي مقداره انحراف معياري واحد على الأقل، حيث يعتبر محك التباعد الداخلي بين الذكاء اللفظي والذكاء العملي أحد محكات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

### ج - طريقة تطبيق المقياس :

هذا الاختبار يطبق بطريقة فردية حيث يجلس كل من الفاحص والمفحوص في جلسة مريحة في غرفة هادئة، ويبدأ الفاحص في اختبار المفحوص على الجزء الأول، وهو القسم اللفظي، حتى إذا انتهى منه انتقل إلى القسم العملي، وهكذا مع كل مفحوص على حده.

### د - صدق المقياس :

قام عدد من الباحثين بحساب الصدق التلازمي للمقياس باستخدام محك التحصيل، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٥٠) ، (٠,٦٠)، كما بلغت الارتباطات بين درجات الأطفال على المقياس، ومقياس ستانفورد - بينيه لمجموعة من الأفراد ذات أعمار متجانسة (٠,٧٣)، كما بلغ متوسط معاملات ارتباط المقياس اللفظي والعملي للمقياس (٠,٦٧) .

(فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩، ٢٦٠)

### هـ - ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لكل اختبار فرعى فى المقياس للقسمين اللفظى والعملى، وقد بلغ متوسط معامل الثبات (٠,٩٤) للمقياس اللفظى، (٠,٩٠) للمقياس العملى، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على ثلاث فئات عمرية هى : من ٦,٥ إلى ٧,٥ سنة، من ١٠,٥ إلى ١١,٥ سنة ومن ١٤,٥ إلى ١٥,٥ سنة حيث بلغ متوسط معاملات الثبات ( ٠,٩٣ ) و ( ٠,٩٠ ) و ( ٠,٩٥ ) على التوالي.

(فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٩، ٢٥٩)

### ٦ - اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى

#### أ - هدف الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الشفهى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى، وقد تمثلت هذه الصعوبات فى ثلاثة جوانب للتعبير الشفهى هى :

- صعوبات الجانب الصوتى، وتتمثل فى :
- الصعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة (ظ - ذ - ث) نطقاً صحيحاً.
- صعوبات التراكيب النحوية، وتتمثل فى :
- الصعوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان؛
- الصعوبة فى استخدام الاستفهام والجواب عنه.

- صعوبات الجانب الدلالي وتتمثل في :

-الصعوبة في استخدام كلمات مناسبة للسياق .

-الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان .

وهذه الصعوبات تم اختيارها بناءً على ثلاثة محكات هي :

**الأول :** هو نسبة تكرار هذه الصعوبات خلال الأطر النظرية والدراسات التي تناولت صعوبات التعبير الشفهي، حيث قامت الباحثة بحصر مظاهر صعوبات التعبير الشفهي في كل من الجانب الصوتي، والجانب للنحوي، والجانب الدلالي<sup>(١)</sup>، ثم قامت بحساب نسبة تكرار هذه الصعوبات واختارت الصعوبات الأكثر انتشاراً وشيوعاً<sup>(٢)</sup>.

**الثاني :** المقابلة الشخصية : فقد قامت الباحثة بمقابلة (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث طلب منهم التحدث في بعض الموضوعات الحرة التي يختارها التلميذ بنفسه أو توجهه إليها الباحثة، وتم تسجيل استجابات التلاميذ على شرائط كاسيت، وتم تفرغها للتأكد من انتشار وشيوع الصعوبات التي تم تحديدها من خلال المحك الأول حيث أسفرت هذه المقابلة عن التالي :

- شيوع وانتشار الصعوبات التي تم للتوصل إليها من خلال المحك الأول .

- بالنسبة لصعوبة استبدال صوت بآخر فقد وجدت الباحثة أن التلاميذ لا يعانون من هذه الصعوبة؛ ولذا قامت بحذفها، وبالنسبة لصعوبة التمييز بين

<sup>(١)</sup> انظر ملحق رقم (٢) .

<sup>(٢)</sup> انظر ملحق رقم (٣) .



(ال) الشمسية والقمرية، وصعوبة التمييز بين همزة القطع وألف الوصل في الجانب النحوي، فقد وجدت الباحثة أنه قد يعاني التلاميذ من هذه الصعوبات كتابة فقط، أما بالنسبة لنطقها وهو ما يعنى البحث الحالى فلا توجد صعوبة؛ حيث ينطق للتلاميذ الكلمات التى تتضمن هذه الحروف بشكل صحيح بصورة فطرية؛ ولذا قامت الباحثة بحذف هاتين الصعوبتين.

الثالث : التجربة الاستطلاعية : حيث قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للاختبار بناءً على ما تم تحديده من صعوبات مسبقاً<sup>(\*)</sup>، وتم تطبيقه على (٥٠) تلميذاً أو تلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، وذلك للتأكد من شيوع الصعوبات التى تم تضمينها بنود الاختبار، وكذلك التأكد من مناسبة مفردات الاختبار للتلاميذ فى الصف الخامس الابتدائى، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن التالى :

- يعاني التلاميذ بالفعل من الصعوبات المتضمنة فى الاختبار فى الجانب الصوتى والنحوى، والدلالى، وبذلك أصبح عدد الصعوبات خمس صعوبات هى :

- ١- للصعوبة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.
- ٢- للصعوبة فى استخدام جمل متكاملة الأركان.
- ٣- للصعوبة فى استخدام الاستفهام والجواب عنه.
- ٤- للصعوبة فى استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

(\*) انظر ملحق رقم (٤) الصورة الأولية للاختبار التشخيصى.

٥- الصعوبة فى إنتاج موضوع متكامل الأركان .

- تم استبعاد بعض المفردات التى تقيس صعوبة الاستفهام والجواب عنه؛ لأن التلميذ لم يتعرضوا للاستفهام المنفى المتضمن فى هذه المفردات فى سنوات دراستهم السابقة ، وبالتالى تم حذف ما يتعلق بالاستفهام المنفى، وما يرتبط به من مفردات مثل المفردة التى منطوقها "بلى ذاكرت دروسى"، والسؤال "ألم تذهب إلى المدرسة؟".

ب - وصف الاختبار فى صورته المبدئية :

تم وضع الاختبار فى صورة مبدئية وهى عبارة عن صفحة الغلاف التى كتب عليها اسم الاختبار، ثم صفحة التعليمات التى توضح كيفية استجابة التلميذ لمفردات هذا الاختبار، ثم اتبع ذلك مفردات الاختبار، وقد تم وضع تعريف إجرائى لكل صعوبة، ثم بيان ما يطلب من التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم للاستجابة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد صيغت مفردات الاختبار وفقاً لكل صعوبة من صعوبات التعبير الشفهي ويمكن عرض ذلك كما يلى :

- بالنسبة لصعوبة نطق الأصوات المتشابهة فى النطق نطقاً صحيحاً .

- تم صياغة بنود هذا البعد فى شكل عرض مجموعة من الصورة يطلب من التلميذ الاستجابة لها بنطقها نطقاً صحيحاً مراعيّاً صحة الصوت المطلوب نطقه فى الصورة ، ولمزيد من التأكد من نطق الأصوات نطقاً صحيحاً تم وضع هذه الأصوات فى سياق مجموعة من الجمل التى يطلب من التلميذ الاستجابة لها بنطقها نطقاً صحيحاً، على أن يقدر النطق الصحيح للتلميذ بإعطائه درجة، وعدم النطق الصحيح بإعطائه صفراً .

- بالنسبة لصعوبة استخدام جمل متكاملة الأركان : تم صياغة بنود هذا البعد، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور على التلميذ، ثم يطلب منهم التعبير عن محتوى هذه الصورة بجمل اسمية وجمل فعلية، على أن يعطى التلميذ درجة واحدة إذا كانت استجابته استجابة صحيحة، ويعطى صفراً إذا كانت استجابته غير صحيحة.

- بالنسبة لصعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه : تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الجمل على التلميذ ذى الصعوبة فى التعلم، والتي تتضمن إجابات ثم يطلب منه وضع أسئلة للاستفهام عن الجمل المعروضة عليه، وكذلك يعرض عليه مجموعة من الجمل الاستفهامية التي يطلب منه الإجابة عنها، ويكون تقدير التلميذ فى هذه الصعوبة من خلال إعطائه درجة واحدة للاستجابة الصحيحة، وإعطائه صفراً إذا لم تكن الاستجابة صحيحة.

- وبالنسبة لصعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع : فقد تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الجمل التي تتضمن بعض الكلمات الناقصة، ويطلب من التلميذ الاستجابة لها من خلال وضع كلمة مناسبة لسياق الموضوع، ويقدر أداء التلميذ فى هذا البعد من خلال إعطائه درجة واحدة إذا كانت استجابته صحيحة، أما إذا لم تكن الاستجابة صحيحة فيعطى صفراً.

- أما بالنسبة لصعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان : فقد تم صياغة بنود هذا البعد من خلال عرض مجموعة من الموضوعات على التلميذ، حيث يطلب منه الاستجابة لها بالحديث عنها، ثم يتم تسجيل استجاباته، وتحلل فى

ضوء الأركان الأساسية للموضوع من المقدمة، والوسط، والنهاية، ويقدر أداء التلميذ في هذه الصعوبة من خلال إعطائه ثلاث درجات إذا التزم بذكر الأركان الأساسية للموضوع ويعطى درجتان إذا أغفل أحد أركان الموضوع، ودرجة واحدة إذا أغفل ركنين من أركان الموضوع، ويعطى صفراً إذا أغفل أركان الموضوع، أو لم يستطع التحدث في أى موضوع.

### ج - طريقة تطبيق الاختبار:

هذا الاختبار فردي، أى أنه يطبق على كل تلميذ على حده، حيث يجلس التلميذ ذو الصعوبة في التعلم أمام الفاحص في جلسة مريحة، مع مراعاة خلو الغرفة من أى عنصر من عناصر المسببة لتششت ذهن التلميذ، وحتى يتسنى للفاحص سماع استجابة التلميذ الشفهية بدقة، وتقدير الدرجة عن كل مفردة من مفردات الاختبار بشكل صحيح.

### د - صدق الاختبار:

بعد الانتهاء من بناء الاختبار في صورته الأولية، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين\* لإبداء آرائهم حول:

- مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي

- مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس صعوبات التعبير الشفهي كما تم تعريفها إجرائياً.

\* أسماء السادة المحكمين في ملحق رقم (١)

- مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار .
- مدى وضوح تعليمات الاختبار، مع توجيه سيادتهم إلى إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً في كل مفردة من مفردات الاختبار، والجدول (١١) يبين نتيجة التحكيم .

جدول (١١) آراء المحكمين في اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي

بنود التحكيم	آراء المحكمين	ما تم عمله
مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي.	رأى معظم المحكمين أن مفردات الاختبار مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي.	قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لاستجابات السادة المحكمين حول مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي، وتم الإبقاء على ما تزيد نسبتها عن ٥٠ % من آراء السادة المحكمين باعتبارها مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي (١) .
مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس صعوبات التعبير الشفهي كما تم تعريفها إجرائياً.	رأى معظم المحكمين أن التعريف الإجرائي لصعوبات التعبير الشفهي واضح ومحدد، وأن مفردات الاختبار تقيس صعوبات التعبير الشفهي.	قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية لاستجابات السادة المحكمين حول مدى قياس مفردات الاختبار لصعوبات التعبير الشفهي، كما تم تحديدها إجرائياً، وتم استبعاد، وتم الإبقاء على ما تزيد نسبتها عن ٥٠ % من آراء السادة المحكمين باعتبارها تقيس الصعوبة كما تم تحديدها إجرائياً (٢) .

١ و ٢ النسبة المئوية لاستجابات السادة المحكمين على مفردات الاختبار بملحق (٥) .



الطريقة والإجراءات

ما تم عمله		رأى المحكمين	بنود التحكيم
استجابت الباحثة لرأى السادة المحكمين فقامت بتعديل صياغة بعض مفردات الاختبار لتصبح مفهومة المعنى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن هذه المفردات		قام بعض المحكمين بإعادة صياغة بعض مفردات الاختبار كما أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات المرتبطة ببعض المثيرات الممتدة في الاختبار	الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار وأية ملحوظات أخرى
المفردة قبل التحكيم	المفردة بعد التحكيم		
ما عدد اللاعبين في فريق كرة القدم ؟	كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم ؟		
جميع الصور غير ملونة ، بما يؤثر على وضوح المثيرات المراد من التلاميذ التعبير عنها شفها ولذا يجب تلوينها	تم عرض صور ملونة للمثيرات المراد من التلاميذ التعبير عنها شفها.		
يجب كتابة ما تكل عليه الصورة من مثيرات حتى لا تختلط المثيرات ببعضها	تمت كتابة ملولات الصور والتي تحتوي على الأصوات التي يراد من التلاميذ نطقها، حتى لا تختلط ملولات المثيرات (الصور)، وملولات أخرى لا تتضمن الأصوات التي يعنى منها التلاميذ صعوبة في نطقها.		

يتضح من الجدول (١١) أن معظم المحكمين أشاروا إلى أن مفردات الاختبار مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وأن تعليمات الاختبار واضحة وتلائم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما قاموا بإعادة صياغة بعض مفردات الاختبار واستبدال بعضها، كما أشار بعض المحكمين إلى ضرورة توضيح بعض الصور بحيث تشير الصورة إلى مثير واحد فقط، وقد استجابت الباحثة لهذا الرأي فقامت بكتابة اسم الصورة تحتها، بحيث تعبر الصورة عن المثير المطلوب من التلاميذ نطق ما يدل عليه، كما أكد معظم المحكمين على ضرورة أن تعرض الصور ملونة حتى تتضح المثيرات بشكل طبيعي، وقد استجابت الباحثة لهذا الرأي ، حيث تم عرض الصور ملونة حتى تظهر بشكل واضح وموائم لطبيعة المثيرات المتضمنة في الصور.

#### هـ - ثبات الاختبار :

من أجل حساب ثبات هذا الاختبار قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (٥٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقامت بتطبيق الاختبار عليها، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس المجموعة بعد خمسة عشر يوماً، ثم تم حساب معامل الثبات حيث وُجد أنه يساوي (٠,٨١) وهو معامل دال إحصائياً مما يدل على صلاحية الاختبار للتطبيق.

#### و - الاتساق الداخلي :

تم تحديد اتساق درجات أبعاد الاختبار الصوتي، والنحوي، والدلالي مع الاختبار ككل من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في أبعاد اختبار التعبير الشفهي الصوتي، والنحوي والدلالي، مع درجاتهم في الاختبار

ككل، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) معامل الاتساق الداخلي بين أبعاد الاختبار والاختبار ككل

أبعاد الاختبار	معامل الاتساق	مستوى الدلالة
د الصوتي	٠,٥٦	دال عند مستوى ٠,٠١
د النحوي	٠,٦١	دال عند مستوى ٠,٠١
د الدلالي	٠,٦٤	دال عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (١٢) يتضح أن درجات التلاميذ في أبعاد الاختبار: الصوتي، والنحوي، والدلالي متسقة داخليا مع درجات التلاميذ في الاختبار ككل، حيث كانت معاملات ارتباطها مع الاختبار ككل ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

ز- زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ في الاستجابة لمفردات الاختبار، ثم تم تسجيل الزمن الذي استغرق من قبل أسرع تلميذ انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار، وكذا أبطأ تلميذ انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتم حساب متوسط الزمن بينهما باستخدام المعادلة الآتية

الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ + الزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ

الزمن المناسب للاختبار =

٢

وقد وجد أن الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار هو ٢٠ دقيقة.

## ٢- برنامج الدراسة

فى هذا الجزء يتم عرض الخطوات التى اتبعت فى إعداد البرنامج الخاص بالدراسة، وذلك بهدف التوصل إلى المكونات العامة التى يتكون منها البرنامج، مثل أهدافه الرئيسة والفرعية، ومحتوى الأنشطة المتضمنة فيه، وكيفية تقديمها، بالإضافة إلى الإجراءات المتبعة فى تطبيقه على التلاميذ عينة الدراسة، وكيفية تقويم أدائهم.

### خطوات إعداد البرنامج :

تتمثل خطوات بناء برنامج الدراسة فى الاستفادة من الأطر النظرية والأدبيات التى تناولت مجال صعوبات التعلم بصفة عامة، والتى تناولت صعوبات تعلم اللغة على وجه الخصوص، حيث تمت مراجعة العديد من الدراسات العربية والأجنبية، والتى اهتمت بمجال صعوبات التعلم، وتشخيصها وعلاجها؛ وذلك بهدف الإفادة منها فى وضع خطوات البرنامج وأساسه وأهدافه وكيفية بنائه، كما تم تحليل التراث النظرى لها؛ لتحديد أهم صعوبات التعبير الشفهي وأكثرها انتشاراً بين هؤلاء التلاميذ ؛ من أجل تركيز أنشطة البرنامج على هذه الصعوبات وتحديد كيفية علاجها، ثم أتبع ذلك وضع خطة للتشخيص ؛ لتحديد الطفل صاحب الصعوبة، وتحديد الاستراتيجيات، والفنيات الملائمة لعلاج الجوانب المختلفة لصعوبات التعبير الشفهي لدى هؤلاء التلاميذ ، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من الأساليب المختلفة المستخدمة فى علاج نواحي القصور المتنوعة لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم، وذلك لعلاج الجوانب المختلفة لصعوبات التعبير الشفهي لديهم.

## ب - أهداف البرنامج :

تحديد الأهداف هي الخطوة الأولى، والأساسية في بناء البرنامج؛ حيث إنه بناءً عليها يتم بناء خطة علاجية سليمة، وفي ضوء هذه الخطة تبني بقية خطوات البرنامج

### ١- الهدف العام للبرنامج :

يتحدد الهدف العام للبرنامج في : "علاج بعض جوانب القصور في التعبير الشفهي والتي تمثل صعوبة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من نوى صعوبات التعلم".

### ٢- الأهداف الفرعية للبرنامج :

من الهدف العام السابق وبعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة والتي تناولت التعبير الشفهي وصعوباته، وفي ضوء التجربة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة للوقوف على أكثر صعوبات التعبير الشفهي شيوعاً، وبعد تطبيق الاختبار التشخيصي الذي أعدته الباحثة، توصلت إلى أن صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم تنقسم إلى صعوبات صوتية، وصعوبات نحوية، وصعوبات دلالية، وبالتالي تتحدد الأهداف الفرعية للبرنامج في التدريب على الجوانب التالية :

### الجانب الصوتي، ويتضمن :

- تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق (ذ-ظ-ث).



الجانب النحوى، ويتضمن :

- التدريب على إنتاج جمل اسمية و فعلية متكاملة الأركان مع التفريق بينهما .
- التدريب على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه .

الجانب الدلالى، ويتضمن :

- التدريب على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع .
- التدريب على إنتاج موضوع متكاملة الأركان .

ج - المسلمات التى يستند إليها البرنامج :

هناك بعض الأسس التى تحدد الإطار العام للبرنامج تشمل ما يلى :

١- الخلل المتسبب فى صعوبة التعبير الشفهى هو خلل وظيفى قابل للتدريب والتعديل، حيث أكد العديد من العلماء على العلاقة بين صعوبات التعلم والحالات العصبية، فالعجز للوظيفى يقود إلى عجز فى العملية الإدراكية التى بدورها تؤدى إلى صعوبات تعلم متعددة ومعقدة، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم الذين لديهم عجز فى الجانب الإدراكى أو المعرفى أو الحركى يمكن معالجتهم من خلال الوسائل والأساليب السلوكية والتحفيزية، وعلى الرشم من أن العجز المخى الوظيفى قد يعوق القدرة على التعلم فإن جزءاً من الصعوبة قد يعود إلى نقص التدريب، وكنتيجة لذلك يزداد العجز فى السلوك لدى الطفل وفى مراحل لاحقة يظهر للطفل تبايناً واسعاً بين قدراته وتحصيله .

٢- أكد علماء اللغة على أن اللغة ظاهرة اجتماعية، فالفرد لا يستطيع أن يعيش

إلا بين أفراد مجموعة من الناس متجانسة التعبير، والأداء اللغوي، ولا يمكن معالجة أى صعوبة لغوية إلا فى إطار اجتماعى تستخدم من خلاله اللغة.

٣- أكدت الدراسات اللغوية على أن اللغة التى يتكلمها الطفل تنمو وتتطور تدريجياً، وخاصة إذا كانت نابعة من النشاط الذى يقوم به الطفل، كما أكدت على أن الصور وأشكال التمثيل المختلفة تسهم فى إثراء مجال معرفة الطفل، وتشبع كثيراً من حاجاته النفسية، ويظهر ذلك من خلال قول باولينا Bawlina "إن الصور هى الأخرى تساعدنا على أن نأخذ بيد الطفل نحو الكلام". (سرجيوسينى، ٢٠٠١، ١٢٠)

ولذلك لا يرتبط برنامج الدراسة الحالية بمحتوى دراسى محدد، وإنما يكون التدريب العلاجى قائماً على أنشطة تشمل محتوى عاماً يتضمن قصصاً، وصوراً، وحكايات، ومواد مقروءة تناسب الأطفال نوى صعوبات التعلم.

٤- أكد علماء النفس على التعزيز باعتباره حافظاً مهماً فى عملية التعلم على وجه العموم، وكذلك فى اكتساب اللغة على وجه الخصوص، فأساليب التعزيز المختلفة (المادية، المعنوية) تعتبر من أهم المعينات لاستمرار أى برنامج علاجى.

٥- تظهر معظم النظريات النفسية وجود عوامل تؤثر فى عملية اكتساب اللغة، ومنها عامل المعنى، فكلما كانت المواد اللغوية ذات معنى، كان تعلمها أفضل، وأسرع من التى ليس لها معنى؛ لأن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط، وإنما تحتوى كل المعانى التى قد تتخذها ضمن السياق اللغوى، حيث يعد الهدف الأساسى للغة هو توصيل المعنى من خلال

السياق المناسب، ولذلك يركز علاج صعوبات التعبير الشفهي على استخدام مواد لغوية ذات معنى.

٦- يطبق مبدأ الفروق الفردية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على اعتبار أن كل حالة تشكل إطاراً مستقلاً.

٧- أظهرت الدراسات الحديثة في التعلم اللغوي أنه كلما كان المثير كثير الارتباطات ساعد ذلك على سرعة التعلم، ولذلك سيعتمد البرنامج في محتواه (كلمات - جمل - قصص - أنشطة متنوعة) على ربط المثيرات اللفظية بخبرات التلاميذ السابقة في تعلم اللغة؛ وذلك حتى يزداد معنى المثير؛ وحتى تعمل بعض الارتباطات المثارة على تسهيل عملية التقدم في دراسة أنشطة البرنامج بسبب ارتباطها باستجابة التلاميذ الجديدة مما يسهل تعلمها.

٨- تؤثر الحالة النفسية للطفل على قدرته على التعبير، فشعور الطفل بالدفء والمحبة والأمن والثقة بالنفس من العوامل التي تساعد على التحدث؛ ولذلك تركز أنشطة البرنامج على الموضوعات الطريفة، والقصص الممتعة التي تحقق السعادة، والتسلية والألفة للتلاميذ.

٩- تقدم أنشطة البرنامج في تسلسل من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب.

١٠- تعد تجزئة الوحدات اللغوية من أهم عوامل النجاح في تعلم اللغة، فإنتاج الفقرة لا يتم إلا بعد تعلم إنتاج الجملة، والتي بدورها لا تكتسب إلا بعد نطق الكلمات بشكل صحيح والذي يعتمد هو الآخر على نطق الأصوات بشكل صحيح.

د - مصادر اشتقاق البرنامج :

تحتل اللغة الشفهية مكانة عالية من بين فنون اللغة، فهي تمكن الأفراد من التواصل في كثير من مجالات الحياة مثل الاجتماعات، والمناقشات، بالإضافة إلى أن التعبير الشفهي يخدم الأغراض الاجتماعية المهمة، وبدون التعبير الشفهي يواجه الأفراد مشكلات كثيرة ومنها صعوبة التواصل داخل الجماعات. (Smith et al, 1997 : 106)

وتؤثر اضطرابات اللغة على السلوك الاجتماعي، كما أنها أيضاً تؤثر على مستوى الإنجاز الأكاديمي وكثيراً ما يكون لدى هؤلاء المصابين باضطرابات في استخدام اللغة قلق نفسي زائد، كما أنهم يتصفون بأن لديهم مشكلات في التمثيل الرمزي مقارنة بقرنائهم.

(Shea & Baver, 1997 : 170)

وفي هذا الإطار يؤكد البعض أن أكثر من ٩٠% من الطلاب المصنفين ذوي صعوبات في التعلم يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية. (Smith, 1990 : 217)

وفي دراسة لندا هارجروف وجيمس بوتيت ١٩٨٤ وُجد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون في الغالب من مشكلات لغوية، فهم لا يفهمون الرسائل الصوتية الموجهة إليهم، أو قد يكونون غير قادرين على إرسال رسائل صوتية دقيقة لغيرهم.

(عبد العزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، ١٩٨٨ : ٢٤٢)

وتعد مهارات الاتصال اللفظي مؤشراً للكفاءة الاجتماعية التي تظهر

قدرات الأفراد للتفاعل الاجتماعي، وكذا درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك في أثناء التفاعل الاجتماعي.

(السيد السمانوني، ١٩٩١ : ١)

ولذا فالقصور في مهارات الأداء اللغوي يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وضعف التفاعل الاجتماعي، وكذلك عدم القدرة على الاستجابة الملائمة، مما يؤثر على الأداء الأكاديمي للتعلم، ولذلك فعلاج صعوبات اللغة الشفهية يعد غاية في الأهمية، إذ إن تأثيره يتعدى الجانب الدراسي الأكاديمي إلى النواحي النفسية والاجتماعية.

ويشير البعض (Smith et al, 1997 : 107) ، أن هناك العديد من البرامج اللغوية الشائعة، والتي استخدمت لتعليم وعلاج اللغة الشفهية وتشمل ما يلي :

#### ١. برنامج توسط اللغة التدريبي (١٩٨٢) :

وبؤرة اهتمام هذا البرنامج ينصب على الأنشطة المتعلقة بالدلالة Semantic، وسياق النص، والإجرائية، وقد صمم هذا البرنامج من أجل تلاميذ رياض الأطفال، وحتى السنة الثامنة، وقد تبين من خلال تطبيق هذا البرنامج أن أكثر من ٢٠٠٠ تلميذ يتحسن أداؤهم الشفهي نتيجة استخدام الأنشطة التي يكثر فيها استخدام الصور كوسيلة من وسائل النشاط.

#### ٢. برنامج اللغة Distar (١٩٧٦) :

وهذا البرنامج صمم في الأصل من أجل الأطفال في البيئات الفقيرة ثقافياً، بالإضافة إلى أنه يستخدم للطلاب الذين يعانون من مشكلات اللغة المختلفة، وبؤرة اهتمام هذا البرنامج هو الوعي الواضح باستخدام اللغة.



٣. برنامج أداة بناء الجملة Fokes (١٩٧٥) :

ويهتم هذا البرنامج بتنمية التعبير الشفهي، والإنشاء، وتركيب الجملة بمختلف أنواعها، وفي مختلف الأزمنة (الماضي - المضارع - المستقبل)، ويستخدم أيضاً هذا البرنامج مع الطلاب ذوي الصعوبة في استخدام اللغة.

٤. برنامج دعنا نتكلم : تنمية التواصل الاجتماعي (١٩٨٢) :

طور هذا البرنامج ويج (Wiig) للتلاميذ الذين يبلغ عمرهم ٩ سنوات حتى مرحلة المراهقة، فهو يعلم مهارات التواصل الاجتماعي من خلال التواصل اللفظي.

كما يذكر البعض (Schoenbrodt et al, 1997 : 272) أن من أهم وسائل علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الشفهي استخدام استراتيجيات تخاطبية في سياقات متنوعة، عن طريق تسهيل الحديث التحواري بين التلاميذ، لأن ذلك يجعل التلاميذ في حالة تفاعل مستمر، ويكسب التلميذ الكثير من الثقة والسيطرة على مهاراته التحوارية، كما ينبغي أن تكون موضوعات الحوارات بين التلاميذ منتقاه على أساس اهتماماتهم، ومعرفتهم السابقة مثل الأحداث الخاصة بعيد الميلاد - الشراء - البيع - النزهة.

وفي هذا الإطار أشارت كل من ماكورميك وفليش McCormick & Felbusch (1981:540) إلى أن قدرة الطفل على التعبير اللغوي، واستخدام اللغة في التخاطب يمكن تحسينها بواسطة الأنشطة المبنية على البرامج المناسبة، كما ينبغي أن تكون الأنشطة اللغوية والشفوية جزءاً حيوياً من أي منهج تعليمي، ولذلك يعتمد نجاح الطفل في البيئة التعليمية في كل من المجال الاجتماعي والأكاديمي بشكل كبير على كيفية الاستخدام الأمثل للغة.

وفي هذا الصدد ألقى كل من سوسليبيرج، ومتير & Soclberg Mateer (1989) الضوء على مبادئ رئيسة لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية وهي :

١- أن يحدد المعالج في عبارات سلوكية ما يشكل خطوات العمل العلاجي قبل أن يبدأ به.

٢- تقييم العوامل البيئية، ويتناول هنا شقين، الأول، أن يكون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم، لأن ذلك يزيد من أدائه، والثاني، العلاقات المتألفة الطيبة بين المعالج والتلميذ ذي الصعوبة في التعلم من ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى.

٣- التحقق من معيار القياس، حيث يجب أن يشمل كل المعلومات ذات الكم، والكيف التي يتم استخدامها من أجل التقييم والعلاج. (in:Schoenbrodt et al, 1997 : 270-271)

وقد تمت الاستفادة من هذه المبادئ عند إعداد برنامج الدراسة، حيث تم تحديد الهدف العام من البرنامج ثم الأهداف الخاصة بكل نشاط من أنشطة البرنامج، وهو ما ينص عليه المبدأ الأول ، كما أن أنشطة البرنامج تم تصميمها على أساس تطبيقها في المدرسة إذ إن ذلك المكان يكون مألوفاً للتلميذ مما يزيد من أدائهم، كما ينص على ذلك المبدأ الثاني، وكذلك تضمن برنامج الدراسة نشاطاً تمهيدياً قبل البدء في أنشطة البرنامج، حيث تحاول من خلاله الباحثة إشاعة روح الألفة المودة بينها، وبين التلميذ، وإثارة بعض الألعاب الشيقة الاجتماعية، الأمر الذي يوطد العلاقة الطيبة بين التلميذ بعضهم البعض، وهو ما ينص عليه المبدأ الثاني، وفي سبيل تحقيق المبدأ الثالث تضمن البرنامج

العلاجي تقويمياً تكوينياً يلي كل نشاط ويحدد من خلاله مستوى الإتقان الذي يجب أن يصل إليه التلميذ بعد التدريب على النشاط، وإلا يعاد تدريبه على النشاط ثانية حتى يصل إلى هذا المستوى، وكذلك تضمن البرنامج تقويمياً نهائياً بعد مجموعة الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة، وبالتالي يتحقق المبدأ الثالث.

ويرى كيرش *Kereash* أن الحالة الانفعالية للمتعلم من أهم العوائق التي تعوق اكتساب اللغة، كما أشار إلى أن هناك ثلاثة أنواع من المتغيرات الفعالة المرتبطة بتعلم وعلاج اللغة وهي :

١- الإثارة (التشويق - الدافعية) : فالأفراد ذوو الدافعية غالباً ما يؤدون أداءً جيداً.

٢- الثقة بالنفس : فالأفراد ذوو الثقة بالنفس يكونون أكثر استجابة ونجاحاً في تعلم اللغة.

٣- القلق : فالأفراد ذوو القلق المنخفض ، والذين لديهم خوف أقل من حجرات الدراسة، يكونون أكثر إنتاجية للغة ، كما أشار إلى أن هناك خمسة تطبيقات في تعليم اللغة وهي :

١- أن يكون المحتوى واضحاً ومفهوماً.

٢- أن يكون هناك حوار بين التلاميذ والمعلم قدر الإمكان.

٣- أن يكون هناك استخدام للوسائل البصرية؛ حيث تساعد في عرض مجال واسع للكلمات والمفردات اللغوية.

٤- ينبغي أن يكون التركيز على فنون اللغة المختلفة، كالاستماع، والقراءة، والكتابة.

٥- ينبغي أن تكون المواد اللغوية المعروضة مثيرة.

(in : Richard & Rodgers, 1995 : 136-137)

وقد أشار العديد من العلماء إلى أن للدرجة التكرارية لفقرة معينة، أى عدد مرات سماع الطفل لأى فقرة أو تركيبة لغوية، وكذلك درجة التعقيد الإدراكية- النفعية (أى المستوى التطورى للمعاني والتراكيب أثراً بالغاً فى علاج صعوبات اللغة، (Taylor, 1990 : 8)

وفى هذا الصدد وضع كل من بيهارسون ودينر *Peherson & Denner (1988)* مجموعة من العوامل التنظيمية التى يمكن أن تستخدم لتدريس المفاهيم، والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وذلك عن طريق استخدام فن القراءة، والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرئية، حيث تمكن تلك الاستراتيجيات التلاميذ من تنشيط وبناء معرفتهم، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعانى، والعلاقات اللغوية داخل الجمل الجديدة، وإدراك الكلمات التى عرفوها بالفعل ولكن فى سياقات جديدة، ويساعد ذلك أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، والكلمات الموجودة فى البنية المعرفية مسبقاً. (in : Schoenbrodt et al, 1997 : 274)

وقد رُوِى ذلك كله فى إعداد برنامج الدراسة، حيث تم بناؤه بحيث ينتقل من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، كما تضمن البرنامج تدرجاً فى عرض النماذج اللغوية ابتداء من الأصوات والكلمات، فالجمل، فال فقرات المتكاملة، كما رُوِى أيضاً استخدام فن القراءة والكتابة فى علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي وتم استخدام العديد من الصور والأشكال



التوضيحية خلال بعض الأنشطة، أيضاً تم استخدام الوسائل التي تخاطب أكثر من حاسة كالمسجل، وجهاز عرض الشفافيات.

#### هـ- وصف البرنامج :

يتكون البرنامج العلاجي التدريبي الحالي من مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي المتمثلة في الجانب الصوتي، والجانب النحوي، والجانب الدلالي، وقد اعتمد البرنامج على مجموعة من الأنشطة المتنوعة لعلاج كل صعوبة، واستخدام العديد من الوسائل السمعية، والبصرية كالصور، وشرائط الكاسيت، كما تناول البرنامج أنشطة من قبل التلاميذ أنفسهم كالمناقشات في مجموعات، وإجراء المحادثات، و يتم عرض كل نشاط على النحو التالي :

- ١- الهدف من النشاط : ويوضع هذا الهدف في شكل إجرائي يمثل المحصلة النهائية التي تظهر في نطق الطفل بعد الانتهاء من كل نشاط.
- ٢- الوسائل المستخدمة في النشاط : وتشمل بعض الوسائل المساعدة في تنفيذ النشاط مثل السبورة، المسجل- البطاقات الورقية.
- ٣- مدة النشاط : تحدد فيها الباحثة المدة الزمنية التي تعرض فيها النشاط على التلاميذ.
- ٤- الطريقة والإجراءات : وفيها يتم تحديد الخطوات التي تقوم بها الباحثة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة من الأنشطة.
- ٥- التقويم : ومن خلاله يتم تحديد مدى تحقيق الطفل للأهداف التي يشملها النشاط.



### وفيما يلي وصف تفصيلي لأنشطة البرنامج :

- النشاط التمهيدي : يعد النشاط التمهيدي هو نقطة الانطلاق لعلاج صعوبات التعبير الشفهي، نظراً لارتباط تلك الصعوبات بالخوف، والتردد، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة الآخرين، وكلها عوامل نفسية، ولذلك اعتمد النشاط التمهيدي على بعض الأنشطة الاجتماعية، والترفيهية، والتي تساعد على إشاعة روح الود، والعطف بين الباحث والتلاميذ من جانب وبين التلاميذ بعضهم البعض من جانب آخر، حيث استخدمت النكات، والفواير، وأتيحت الفرصة لكل تلميذ من عينة الدراسة للتحدث عن نفسه، وعن هواياته المفضلة مع استخدام كاميرا الفيديو التي تشجع روح البهجة لدى التلاميذ، وذلك حينما يرون أنفسهم وهم يتحدثون، كما تضمن النشاط التمهيدي بعض الألعاب البسيطة التي تثير حماس التلاميذ، وتشجذ انتباههم، ولا يتم الانتقال إلى النشاط التالي، حتى تم التأكد من استعداد التلاميذ عينة الدراسة وحماسهم لمواصلة الأنشطة.

- الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً: تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات نطق الأصوات نطقاً صحيحاً في عرض مجموعة من الصور، حيث تعبر كل صورة عن كلمة تتضمن أصوات الذال والطاء والظاء، وتقوم الباحثة بنطق هذه الكلمات للتلاميذ، كما يتم عرض مجموعة أخرى من الكلمات المفردة التي تتضمن الأصوات المحددة، كما يتم عرض بعض الكلمات في سياق مجموعة من الجمل، ويتم تدريب التلاميذ على نطق الأصوات للذال والطاء والظاء حتى يصلوا إلى النطق السليم لهذه الأصوات، وقد اتبعت هذه الأنشطة بنشاط تقويمي؛ لبيان مدى إتقان نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً.

- الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبات الجانب النحوى :

- بالنسبة لصعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان .

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج صعوبة إنتاج جمل متكاملة الأركان فى مجموعة الأنشطة التى يعبر التلاميذ عنها بجملـة اسمية تارة، وبجملـة فعلية تارة أخرى، كما تتضمن بعض الأنشطة مجموعة من الجمل المصاغة فى شكل جمل اسمية مرة وفى شكل جمل فعلية مرة أخرى، ليقوم التلاميذ بقراءتها، ومعرفة أركان كل منها، والفرق بينها، كما تتضمن موضوعات متكاملة يقرأها التلاميذ جهرى، ويستخرجوا الجمل الإسمية، والفعلية منها، ويبيّنوا أركان كل نوع من هذه الجمل ، وانتهت هذه الأنشطة بنشاط تقويمى يبين مدى إتقان التلاميذ لإنتاج جمل متكاملة الأركان .

- بالنسبة لصعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه :

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج هذه الصعوبة فى عرض مجموعة من الصور التى تتضمن أسئلة يجيب عنها التلاميذ، ومجموعة من الصور التى تتضمن إجابات يضع لها التلاميذ أسئلة، ثم محاثة تتضمن أسئلة وإجابة، وعلى التلميذ وضع أسئلة للإجابة المحددة وإجابة للسؤال المطروح، وتنتهى هذه الأنشطة بنشاط تقويمى يبين مدى إتقان التلاميذ من استخدام الاستفهام والجواب عنه .

- الأنشطة الخاصة بصعوبات الجانب الدلالي :

- بالنسبة لصعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع:

تمثلت الأنشطة الخاصة بعلاج هذه الصعوبة في عرض موضوع قرائي متكامل، ثم يتم إخفاؤه، ويعرض مرة ثانية في شكل جمل ناقصة الكلمات، أما النشاط الثاني فهو عرض موضوع جديد لم يره التلميذ من قبل وبه كلمات ناقصة لا يتم المعنى إلا بها، ويلى ذلك نشاط في شكل جمل منفصلة ينقص كل منها كلمات تتم معناها، وعلى التلميذ أن يكمل الجمل، والموضوع بكلمات مناسبة للسياق، وتنتهى هذه الأنشطة بنشاط تقويمى يوضح مدى إتقان التلاميذ عينة الدراسة لاستخدام كلمات مناسبة للسياق.

- بالنسبة لصعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

تمثلت هذه الأنشطة في عرض مواد قرائية يتعرف من خلالها التلميذ على أركان الموضوع الأساسية وهي المقدمة، والوسط، والنهاية، ثم عرض مجموعة من الصور التى تمثل قصة يتحدث عنها التلميذ مراعى الأركان الأساسية للموضوع، ثم يلى ذلك عرض لمجموعة من الموضوعات التى يتحدث عنها التلميذ مراعى الأركان الأساسية للموضوع، وتنتهى هذه الأنشطة بنشاط تقويمى لبيان مدى إتقان التلاميذ عينة الدراسة لإنتاج موضوع متكامل الأركان

و - عرض البرنامج على السادة المحكمين \* :

تم عرض البرنامج فى صورته الأولى على مجموعة من السادة المحكمين، وطلب منهم إيداء آرائهم حول :

- مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ نوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائى .

- مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منها .

- مدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منها .

- سلامة الصياغة اللغوية لأنشطة البرنامج .

وقد أبدى المحكمون آراءهم فى الجدول رقم (١٢) .

\* أسماء المحكمين فى الملحق رقم (١)

جدول (١٣) يبين آراء المحكمين في برنامج علاج صعوبات التعبير الشفهي

بنود التحكيم	رأى المحكمين	ما تم تعديله
مدى مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي	أشار جميع المحكمين أن جميع أنشطة البرنامج مناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي	درست الباحثة آراء السادة المحكمين، واطمأنت على مناسبة محتوى أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس
مدى وضوح إجراءات كل نشاط وتحقيقها للهدف المراد منها، ومدى كفاية تدريبات كل نشاط لتحقيق الهدف المراد منه	محتوى الأنشطة مناسب لعلاج الصعوبة التي تم تحديدها. كما أن إجراءات الأنشطة واضحة، وتدريباتها كافية لتحقيق الهدف المراد منها، مع زيادة نشاط لمعرفة مدى علاج كل صعوبة في أثناء دراسة البرنامج	قامت الباحثة بصياغة مجموعة من الأنشطة التي يتم من خلالها معرفة مدى علاج البرنامج لصعوبات التعبير الشفهي في أثناء دراسة البرنامج حيث تم وضع اختبار لتقويم أداء التلاميذ في كل بعد من أبعاد التعبير الشفهي وبنوده الفرعية.



الطريقة والإجراءات

بنود التحكيم	رأى المحكمين	ما تم تعديله				
سلامة الصياغة اللغوية لأنشطة البرنامج، وأية تعديلات خاصة بأنشطة البرنامج	قام السادة المحكمون بإبداء بعض الملاحظات والتعديلات بشأن أنشطة البرنامج وصياغتها اللغوية	قامت الباحثة بتعديل بعض أنشطة البرنامج في ضوء ملاحظات السادة المحكمين كما يلي:				
		<table><tr><th>قبل التحكيم</th><th>بعد التحكيم</th></tr><tr><td>للصور ثير كثير من الكلمات التي قد لا ترتبط بعلاج صعوبات الجانب الصوتي ولذا يجب تحديد المثير المقصود من الصورة من خلال كتابة اسمه تحت الصورة.</td><td>تمت كتابة ما تدل عليه الصورة تحتها حتى يتدرب التلاميذ على نطق الصوت المحدد الذي يعانون صعوبة في نطقه.</td></tr></table>	قبل التحكيم	بعد التحكيم	للصور ثير كثير من الكلمات التي قد لا ترتبط بعلاج صعوبات الجانب الصوتي ولذا يجب تحديد المثير المقصود من الصورة من خلال كتابة اسمه تحت الصورة.	تمت كتابة ما تدل عليه الصورة تحتها حتى يتدرب التلاميذ على نطق الصوت المحدد الذي يعانون صعوبة في نطقه.
		قبل التحكيم	بعد التحكيم			
		للصور ثير كثير من الكلمات التي قد لا ترتبط بعلاج صعوبات الجانب الصوتي ولذا يجب تحديد المثير المقصود من الصورة من خلال كتابة اسمه تحت الصورة.	تمت كتابة ما تدل عليه الصورة تحتها حتى يتدرب التلاميذ على نطق الصوت المحدد الذي يعانون صعوبة في نطقه.			
		<table><tr><td>لا يوجد استخدام للفيديو أو المسجل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج مما يوجب ضرورة استخدام الفيديو والمسجلات الصوتية أثناء تطبيق البرنامج حيث إن لهما أثر كبير في إتمام هذه الأنشطة.</td><td>قامت الباحثة بتضمين استخدام الفيديو والمسجل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج حتى يستثير التلاميذ لمواصلة التدريب على أنشطة البرنامج .</td></tr></table>	لا يوجد استخدام للفيديو أو المسجل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج مما يوجب ضرورة استخدام الفيديو والمسجلات الصوتية أثناء تطبيق البرنامج حيث إن لهما أثر كبير في إتمام هذه الأنشطة.	قامت الباحثة بتضمين استخدام الفيديو والمسجل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج حتى يستثير التلاميذ لمواصلة التدريب على أنشطة البرنامج .		
لا يوجد استخدام للفيديو أو المسجل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج مما يوجب ضرورة استخدام الفيديو والمسجلات الصوتية أثناء تطبيق البرنامج حيث إن لهما أثر كبير في إتمام هذه الأنشطة.	قامت الباحثة بتضمين استخدام الفيديو والمسجل الصوتي في بعض أنشطة البرنامج حتى يستثير التلاميذ لمواصلة التدريب على أنشطة البرنامج .					
<table><tr><td>الصور المتضمنة في البرنامج صغيرة الحجم؛ مما لا يظهر الملامح المراد من التلاميذ التعبير عنها شفهيًا.</td><td>قامت الباحثة بتكبير الصور من خلال استخدام الحاسب الآلي ، ثم أعيد طباعتها مكبرة ظاهرة الملامح المراد استثارة التلاميذ للتعبير عنها شفهيًا.</td></tr></table>	الصور المتضمنة في البرنامج صغيرة الحجم؛ مما لا يظهر الملامح المراد من التلاميذ التعبير عنها شفهيًا.	قامت الباحثة بتكبير الصور من خلال استخدام الحاسب الآلي ، ثم أعيد طباعتها مكبرة ظاهرة الملامح المراد استثارة التلاميذ للتعبير عنها شفهيًا.				
الصور المتضمنة في البرنامج صغيرة الحجم؛ مما لا يظهر الملامح المراد من التلاميذ التعبير عنها شفهيًا.	قامت الباحثة بتكبير الصور من خلال استخدام الحاسب الآلي ، ثم أعيد طباعتها مكبرة ظاهرة الملامح المراد استثارة التلاميذ للتعبير عنها شفهيًا.					

### ز - التجربة الاستطلاعية للبرنامج :

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على مجموعة من التلاميذ، وذلك لبيان مدى مناسبة أنشطة البرنامج لمستوى التلاميذ وحساب زمن تطبيق كل نشاط وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يأتي :

- بعض الصور تشير إلى مجموعة من المثيرات التي يرتبط بعضها بهدف البرنامج والبعض الآخر لا يرتبط به، مما أكد ما أشار إليه المحكمون من ضرورة كتابة ما تدل عليه الصورة من كلمات، لتشير إلى مثير واحد فقط، وهو المثير المراد تدريب التلاميذ عليه.

- لم ينتبه بعض التلاميذ إلى ما يراد منهم في بعض الأنشطة مما وجه انتباه الباحثة إلى ضرورة مناقشة التلاميذ في تدريبات كل نشاط ليتحقق الهدف منه في علاج صعوبات التعبير الشفهي المحددة في كل نشاط من أنشطة البرنامج.

- تم تحديد زمن كل نشاط من أنشطة البرنامج ، وقد تم كتابة هذا الزمن في كل نشاط من أنشطة البرنامج .

### ح - تقويم البرنامج :

ويتم التقويم في ضوء الأسس والأهداف التي ينشدها البرنامج والتي يستند إليها، وتتضمن إجراءات تقويم البرنامج عدداً من الخطوات والتي تتمثل فيما يلي :

## ١- إجراء قياس قبلي :

يتم إجراء قياس قبلي، ويتمثل في الاختبار التشخيصي الذي أعد لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك للتأكد من أن العينة المختارة تعاني من الصعوبات في الجوانب التي يتضمنها الاختبار، وتحديد أداتهم قبل التدريب على أنشطة البرنامج.

## ٢- التقويم البنائي (أثناء التطبيق) :

ويتم هذا التقويم في أثناء تطبيق البرنامج، ويكون بعد الانتهاء من مجموعة الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة؛ وذلك للتأكد من وصول التلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى حد الإتقان، فلا يتم الانتقال إلى علاج صعوبة جديدة إلا بعد الاطمئنان من علاج الصعوبة السابقة.

## التقويم النهائي :

ويكون بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للوقوف على فعالية البرنامج التدريبي في علاج بعض صعوبات التعبير الشفهي، وذلك من خلال إعادة تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذي تم استخدامه في القياس القبلي.

## ثالثاً : إجراءات الدراسة :

اتبعت الباحثة في إجراءات الدراسة الخطوات الآتية :

- ١- تم تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال محكات التشخيص المختلفة وهي:

- محك التباعد الخارجى بين الذكاء ولتحصيل، حيث تم تطبيق اختبار الذكاء المصور/إعداد أحمد زكى صالح (١٩٧٨)، واختبار الفهم القرائى/إعداد خيرى المغازى (١٩٩٨)، وتم تحويل درجات التلاميذ فى المجموعتين إلى الدرجات المعيارية، واختيار التلاميذ ممن كان تحصيلهم الدراسى أقل من المتوسط مع أن ذكاءهم فوق المتوسط، حيث يظهر هؤلاء التلاميذ تباعداً مقداره انحراف معيارى واحد على الأقل بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم، وقد بلغ أفراد العينة فى ضوء هذا المحك (٨٣) تلميذاً وتلميذة.
- تم استبعاد حالتين من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات أسرية وإعاقات بدنية حيث وصل أفراد العينة (٨١) تلميذاً وتلميذة.
- تم تطبيق اختبار بندر جشتلط البصرى - الحركى؛ وذلك لاستبعاد حالات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية، وانفعالية شديدة، حيث تم استبعاد (٥) حالات، ليصل عدد أفراد العينة إلى (٧٦) تلميذاً وتلميذة.
- طبق اختبار وكسلر لحساب التباعد الداخلى على العينة السابقة، حيث تم استبعاد (٢٠) تلميذاً وتلميذة ليصل عدد أفراد العينة إلى (٥٦) تلميذاً أو تلميذة.
- قامت الباحثة بتقسيم التلاميذ نوى صعوبات التعلم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، والثانية ضابطة، وتم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهى على المجموعتين تطبيقاً قبلياً وذلك للتأكد من تجانس المجموعتين باستخدام اختبار "ت".

٢- قامت الباحثة بتطبيق برنامج الدراسة على تلاميذ المجموعة التجريبية ، حيث استغرق تطبيقه ثلاثة شهور متتالية.

٣- تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، تطبيقاً بعدياً؛ وذلك للكشف عن فعالية البرنامج التدريبي في التخفيف من حدة صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

٤ - تم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تمثلت في استخدام اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة وغير المتساوية في العدد .





# **الفصل الخامس**

## **نتائج الدراسة وتفسيرها**

**أولا : مقدمة**

**ثانيا : نتائج الدراسة وتفسيرها.**



## **الفصل الخامس**

### **نتائج الدراسة وتفسيرها**

#### **مقدمة :**

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة، وتفسيرها، من خلال عرض كل فرض من فروض الدراسة، ثم الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها للتحقق من صحة هذه الفروض، يلي ذلك عرض نتائج كل فرض من فروض الدراسة، يعقبه تفسير النتائج التي تم توصل إليها.

#### **نتائج فروض الدراسة وتفسيرها :**

##### **الفرض الأول :**

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة على المجموعة التجريبية، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجريبية	٢٦	١٠,٣	٣,٠٤	١٢,٤	٠,٠١
ضابطة	٣٠	٢,٢٧	١,٧		

من الجدول (١٤) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً بين متوسط درجات القياس البعدى للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

وهذا يعنى تحسن مستوى أداء تلاميذ المجموعة للتجريبية عن أداء المجموعة الضابطة فى نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً، مما يدل على فعالية البرنامج فى علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً، مما يعنى تحقق صحة الفرض الأول.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء معرفة أن النمو اللغوى يسير فى مراحل منتظمة متدرجة، فالمدقق فى نشأة الصعوبة اللغوية يظهر له أن هذه الصعوبة يمكن النظر إليها على أنها صعوبة تتأثر بالجانب النمائى والتي يظهر فيها الاضطراب فى مراحل النمو اللغوى الطبيعى، فالطفل يكتسب فى كل



مرحلة من مراحل النمو اللغوى نظاماً من أنظمة اللغة ابتداءً من الأصوات ،  
والتي تتجمع لتكون كلمات ذات معنى، فتتنظم هذه الكلمات وفق علاقات وأسس  
لتكون جملاً تستخدم فى حمل دلالات ومعان كثيرة ومتنوعة، والفشل فى  
اكتساب النظام الصوتى يؤدي إلى فشل فى الأداء اللغوى ككل ، إذ إنه النظام  
الأساسى الذى تبنى عليه باقى الأنظمة اللغوية (النحوى - الدلالية) .

فالنظام الصوتى عملية طويلة المدى، حيث يؤدي تتابع الأصوات بشكل  
سليم إلى إنتاج كلمات سليمة وصحيحة ، وبالتالي يؤدي ذلك إلى جمل ذات  
دلالة، ومن ثم يتم التواصل بشكل صحيح .

وتظهر صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً لدى تلاميذ  
الصف الخامس الابتدائى عينة الدراسة، وذلك لأن التلميذ كلما تقدم فى مراحل  
دراسته التالية يتعرض لنماذج لغوية أرقى وأعلى فى مستواها متضمنة قواعد  
نحوية، وبلاغية، ودلالية متنوعة، فإذا فشل فى استخدام أول أنظمة اللغة -  
وهو النظام الصوتى - بشكل سليم ، فإن ذلك يحول دون ارتقاء منحنى النمو  
اللغوى لديه فى شكله الطبيعى مما يؤثر على تحصيله الأكاديمى بشكل كبير .

و يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء الأسس التى قام عليها البرنامج وما  
تضمنه من مهام وأنشطة متعددة ومتنوعة حيث قام برنامج الدراسة على أسس  
علمية مستمدة من تحليل التراث النفسى الخاص بفئة التلاميذ ذوى صعوبات  
التعلم، مما أدى إلى المساعدة فى اختيار المحتوى المناسب، والأنشطة والمهام  
الملائمة لطبيعة الصعوبة، وكذلك ساعد على اختيار الاستراتيجيات الملائمة  
لتقديم هذا المحتوى، وكذلك انتقاء أفضل الوسائل المعينة على تنفيذ المهام  
المطلوبة مثل استخدام التسجيلات الصوتية ، والتي يعرض من خلالها نماذج

لغوية صحيحة وسليمة، وكذلك استخدام وسائل العرض المرئية، مثل جهاز عرض الشفافيات ، وشاشات العرض وبذلك يجمع البرنامج بين الوسائل السمعية، والبصرية، والتي تخاطب أكثر من حاسة لدى التلميذ مما يساعد على تنفيذ أنشطة ومحتوى البرنامج بشكل أكثر فعالية ، كما يساعد في إعادة تكرار أنشطة البرنامج وممارستها في سهولة ويسر، وهو ما أدى بدوره إلى تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

وقد أكدت العديد من الأطر النظرية على أن صعوبات التعلم ومن ضمنها الصعوبات اللغوية والتي تشمل صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً ترجع إلى عجز وظيفي، وهذا يعنى أنه من الممكن علاج هذه الصعوبة عن طريق التدريب على بعض المهام والأنشطة الملائمة، حيث يتم تحديد الأصوات المتشابهة في النطق ، كما يتم تحديد بعض المهام المتعددة والمتنوعة والتي يتم تدريب التلاميذ عليها لتحسين نطق هذه الأصوات وهى (ذ - ظ - ث) ، وذلك من خلال عرض مجموعة من الصور التى تتناول مثيرات لكلمات بها أصوات الذال والظاء والثاء ، ويطلب من كل تلميذ التعبير عنها مراعى النطق الصحيح لها ، ومن أجل ألا يختلط الأمر على التلميذ فيما تثيره الصورة من كلمات ، فقد تم كتابة الكلمات المعبرة عن الصور لينطق التلميذ الكلمة مع ربطها بالصورة للمعبرة عنها ، فالصور تمد التلميذ بفرص هائلة لاستثارة التعبير الشفهي لديهم ، ولمزيد من التأكيد على نطق الأصوات بشكل صحيح تم وضع أنشطة تتضمن كلمات مفردة تحتوى على أصوات الذال، والثاء ، والظاء ، ثم أنشطة تحتوى على جمل بها هذه الأصوات ، وبذا يتأكد النطق الصحيح للأصوات لدى كل تلميذ ، وقد ظهر التحسن فى نطق هذه

الأصوات من خلال الملاحظة المستمرة في أثناء عملية التدريب على أنشطة البرنامج ، فالتمييز في النطق بين حرفي (ذ-ظ) وحرف (ز) ، وكذلك التفريق في النطق بين حرفي (ث) و (س) يعتبر مؤشراً على قدرة التلميذ على نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً، أما إذا فشل التلميذ في التفريق نطقاً بين هذه الأصوات من خلال النماذج اللغوية المختلفة، فإن ذلك يعد مؤشراً على الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتلميذ ذي الصعوبة في التعلم يتصف بأنه دائم القلق، والخوف، قلديه صورة سالبة عن ذاته، وسوء في التوافق الشخصي، والانفعالي، والاجتماعي لديه، كما يتصف التلميذ ذي الصعوبة في التعلم بالعدوانية و الانسحابية ، فهو دائم التخوف، وغير قادر على مواجهة الآخرين من كثرة ما يتعرض له من إحباط داخل الفصل الدراسي، ولعل كل هذه الصفات تعد معوقاً أساسياً لعملية التواصل اللغوي الشفهي، ولذا اعتمد التدريب في بدايته على نشاط تمهيدى يمكن من خلاله تخليص التلميذ قدر الإمكان من صعوباتهم الانفعالية ومحاولة التغلب عليها بالممارسة الجماعية للأنشطة الترفيهية، وكذلك بإشعار التلاميذ بتقنتهم بأنفسهم عن طريق قيام كل تلميذ منهم بالتحدث أمام زملائه عن نفسه ، أو أسرته ، أو أى شئ يحبه، وتقديم التشجيع المستمر له ؛ مما يقلل من حدة الخوف والقلق لديه من مواجهة الآخرين وهي الخطوة الأولى في علاج صعوبات التعبير الشفهي .

ويتم ذلك أيضاً من خلال إعطائه الحرية الكاملة للتحدث والتعبير عن رأيه ، وعدم مقاطعته في الحديث ، وكذلك الإنصات حينما يتحدث ، وإبداء

الاهتمام برأيه، وتخليصه قدر الإمكان من الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس عن طريق رفع روحه المعنوية ، وإعطائه بعض الهدايا كجائزة محفزة له على مواصلة المشاركة في الحديث ،

كما اعتمد النشاط التمهيدى على تدريب التلاميذ على الجرأة فى الحديث، واختيار الأسلوب المناسب للتحدث فى الموضوعات المختلفة، وقد كان لتصوير التلاميذ — فى أثناء التدريب — باستخدام الفيديو عامل مهم فى إتمام هذا النشاط على الوجه المرجو، حيث حفز ذلك التلاميذ للتحدث والمشاركة معها فى الأنشطة المقدمة لهم ، كما أشاع ذلك البهجة والسعادة بينهم، مما ساعد على الانتقال إلى الأنشطة الأخرى للبرنامج بصورة جيدة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا فى ضوء ما وفره برنامج الدراسة من عوامل الاستثارة المختلفة ، والتي ساهمت فى علاج صعوبات التعبير الشفهي فى جانبه الصوتى لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم ، حيث تم استثارة التلاميذ لنطق الأصوات الثاء، والذال، والظاء، من خلال عرض مجموعة من الصور الملونة بحيث تعبر كل صورة عن كلمة تتضمن أحد الأصوات الثلاثة، وللتأكيد على ضرورة نطق هذه الأصوات بشكل صحيح ، تم استخدام شرائط كاسيت مسجل عليها النطق الصحيح لكل كلمة متضمنة التأكيد على أصوات الثاء والظاء والذال ، بحيث يتم الربط بين نطق الصوت فى نموذج صحيح وبين شكله المكتوب ، بطريقة آتت إلى استخدام مهارات اللغة فى علاج صعوباتها، حيث تم الربط بين الصورة وما تعبر عنه من كلمات، وبين شكل الأصوات المتضمنة فى هذه الكلمات بما أثر فى تثبيت النطق الصحيح لأصوات الثاء، والظاء، والذال لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، الأمر الذى لم



يتوفر لتلاميذ المجموعة الضابطة، حيث لم يهتم البرنامج المعتاد في تعليم اللغة العربية بنطق الأصوات الثاء، والظاء، والذال نطقاً صحيحاً، مما أدى إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً.

ويرتبط بهذه النقطة حقيقة لغوية أكد عليها التربويون في كتاباتهم ، ألا وهي أن المهارات اللغوية من استماع وتحدث وقراءة وكتابة تؤثر وتتأثر ببعضها البعض ، وهو ما أكدته الدراسة في إطارها النظري ، وظهر في أنشطة البرنامج التي تعالج صعوبات التعبير الشفهي في جانبه الصوتي ، حيث تضمنت أنشطة البرنامج المهارات اللغوية من استماع إلى الباحثة لمراعاة النطق الصحيح لأصوات الذال والثاء والظاء ، وكذا كتابة هذه الأصوات في شكل مفرد أو في كلمات وجمل ، مع الإشارة إلى قراءة الحروف مركبة ومفردة من قبل التلاميذ الأمر الذي أسهم بشكل فعال في علاج صعوبة نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

أيضاً فالبرنامج الذي قدمته الدراسة قد ركز على علاج صعوبات التعبير الشفهي في الجانب الصوتي من خلال الاعتماد على بعض الأسس والمسلّمات المشتقة من نظريات التعلم والتي تسهم في اكتساب اللغة مثل الاعتماد على السياقات اللغوية المتكاملة ، وذلك انطلاقاً من ضرورة تعليم التعبير الشفهي في جانبه الصوتي من خلال تضمين أصوات الذال والثاء، والظاء في سياق كلمات وجمل لها معنى ، بما يزيد من ثبات نطق هذه الأصوات نطقاً صحيحاً وذلك انطلاقاً من التراث النفسي الذي يؤكد على أن تعلم المواد ذات المعنى يتم بشكل أفضل وأسرع من تعلم المواد المجردة من



المعنى ، الأمر الذى ساعد فى علاج صعوبة نطق أصوات الذال والظاء والطاء  
نطقا صحيحا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

كما كان لتكرار التدريبات التى تركز على علاج مظاهر الصعوبة فى نطق  
أصوات الذال ، والطاء ، والظاء من خلال عملية ربط المثيرات البصرية  
للحروف والكلمات والجمل بالأصوات المعبرة عنها أثر فى مساعدة التلاميذ  
عينة الدراسة على إتقان نطق الأصوات الثلاثة الذال، والظاء، والطاء، وذلك  
عن طريق استخدام أكثر من لون فى عرض هذه الحروف حيث كان يبرز  
الحرف بلون مخالف للون للكلمة، وكذلك كانت تبرز الكلمة بلون مخالف فى  
الجملة وفى نفس الوقت يبرز الحرف داخل نفس الكلمة بلون ثالث.

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة والأطر النظرية إلى أهمية  
الدور الذى يلعبه التعزيز فى اكتساب اللغة ، وعلاج صعوباتها ولذا اعتمدت  
الباحثة فى أثناء التدريب على أشكال مختلفة من التعزيز ابتداءً بالتعزيز  
المعنوى والقائم على التشجيع، والاستحسان، وانتهاءً بالتعزيز المادى مثل تقديم  
قطع الحلوى، أو مبراة ، أو أقلام، أو ألوان، كما راعت الباحثة التعامل مع  
هؤلاء التلاميذ بود ، وعطف، مما كان له بالغ الأثر فى إعادة ثقة عينة الدراسة  
بأنفسهم واعتزازهم بذواتهم وتقديرهم لها، كما ابتعدت الباحثة نهائياً عن نهر  
التلاميذ ، أو توبيخهم أو زجرهم مما شجع تلاميذ المجموعة التجريبية لمواصلة  
التدريب على أنشطة البرنامج وإتقان نطق الأصوات المشابهة نطقا صحيحا .

وقد لعب التقويم بأنواعه ومراحله دورا كبيرا فى إتقان التلاميذ نطق أصوات  
الذال والطاء والظاء ، فقد كان لاستخدام التقويم التكويني الذى يعقب كل نشاط  
دور مهم فى ذلك ، حيث لا يتم الانتقال إلى النشاط التالى والذى يعالج نفس

الصعوبة إلا بعد التأكد تماماً من وصول التلميذ إلى مستوى الإتقان للنشاط السابق، هذا بالإضافة إلى استخدام التقويم النهائي والذي يعقب كل مجموعة من الأنشطة التي تعالج صعوبة معينة، فإذا وصل التلميذ إلى مستوى الإتقان يتم الانتقال إلى التدريب على الصعوبة التالية أما إذا لم يصل التلميذ إلى مستوى الإتقان يعاد تدريبه ثانية على الأنشطة الخاصة بالصعوبة حتى يصل إلى مستوى الإتقان.

### الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب النحوي بأبعاده الفرعية ككل بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في الجانب النحوي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة في الجانب النحوي ككل.

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للجانب النحوي	التجريبية	٢٦	١٥,٤٢	٢,٧	١١,٦	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٧,٥٣	٢,٤		

من الجدول (١٥) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الجانب النحوي بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ويتفرع عن الفرض السابق فرضان فرعيان هما :

الفرض الفرعي الأول :

ينص هذا الفرض على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج

الدراسة والجدول (١٦) يوضح ذلك :

جدول (١٦) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في استخدام جمل متكاملة الأركان .

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان	التجريبية	٢٦	٧,٢٦	١,٣٧	١٠,٤	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٣,٣٧	١,٤٢		

يتضح من الجدول (١٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) في استخدام جمل متكاملة الأركان بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

### الفرض الفرعي الثاني :

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات تلاميذ



المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٧) يوضح ذلك :

جدول ( ١٧ ) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في استخدام الاستفهام والجواب عنه

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه	التجريبية	٢٦	٨،١٥	١،٤٣	١٠،٣	٠،٠١
	الضابطة	٣٠	٤،١٧	١،٤٤		

ويتضح من الجدول (١٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) في استخدام الاستفهام والإجابة عنه بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

من الجداول (١٥)، (١٦)، (١٧) يتضح تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في الجانب النحوي، وأبعاده الفرعية من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام، والإجابة عنه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالتعبير عن نفسه باستخدام الجمل الاسمية والفعلية، والتساؤل عن الأشياء من حوله أو الإجابة عن التساؤلات المطروحة عليه تعد من أخطر مراحل النمو اللغوي، فهي تمثل اللبنة الأساسية له، ولذا فالتعرف على الصعوبات التي تواجه الطفل في هذه المرحلة، ووضع الأنشطة الملائمة



لعلاجها يعد عاملاً مهماً في تجنب الصعوبات اللغوية في المراحل اللاحقة ، ذلك أن الأنظمة التركيبية والتي تتناول كيفية صياغة السؤال والإجابة عنه ، وكيفية إنتاج جمل اسمية وفعلية لا تتعامل مع الكلمات مفردة ، وإنما تتعامل مع شكل مركب للكلمات وتنظيمها في جمل ، كما تتناول وظائف الكلمة في التركيب وأحوال إعرابها وتعليل ذلك كله .

والفشل في اكتساب الجانب النحوي يجعل عملية تعلم اللغة غير فعالة، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في تكوين الجمل، حيث يستطيعون قول الكلمات منفصلة ولكنهم يواجهون مشكلات في تكوين الجمل، فهم يظهرون قصوراً واضحاً في التجهيز السينطاكسي والذي يظهر أثره في صعوبة استخدام جمل اسمية وفعلية سليمة، وصعوبة فهم الجمل الاستفهامية، أو الإجابة على الاستفهام الذي يتعرضون له بطريقة صحيحة، حيث يستطيع هؤلاء التلاميذ استخدام كلمات مفردة، وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن اكتساب النظام النحوي يحدث بعد تمام اكتساب النظام الصوتي، فالأطفال يكتسبون مورفيمات تساعد على إعطاء مزيد من المعنى الدقيق للكلمات التي يستخدمونها، وبالتالي إضفاء معنى على جملهم البسيطة فالعلاقة بين النظامين وثيقة ومتبادلة ، وحيث إن النظام الصوتي قد زادت كفاءته، وتم تنميته من خلال التدريب على أنشطة البرنامج فإن ذلك يؤثر إيجابياً في زيادة كفاءة النظام النحوي، وهو ما حدث بالفعل، حيث ازدادت كفاءة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الجانب النحوي بعد التدريب على أنشطة البرنامج.

كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء بعض التصورات النظرية لنماذج علاج صعوبات اللغة ، والتي ألقت الضوء على بعض المبادئ الرئيسة لتصميم وتنفيذ خطوات علاجية سليمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية ، والتي تضمنها البرنامج الحالي ، كتحديد ما يشكل خطوات العمل العلاجي في عبارات سلوكية ، حيث تم تحديد الهدف العام للبرنامج في البداية، ثم تحديد الهدف من كل نشاط من أنشطة البرنامج مع الإشارة إلى أهم الاستراتيجيات التي تستخدم لتنفيذ هذا النشاط، وكذلك الوسائل المعينة التي تزيد من فعالية التدريب على النشاط ، وكذلك تقييم العوامل البيئية ، والذي يعنى أن يكون العلاج في بيئة مألوفة لدى التلميذ ذي الصعوبة في التعلم لأن ذلك يزيد من أدائه ، وكذلك الاهتمام بالعلاقات الطيبة بين المعالج والتلميذ ذي الصعوبة من ناحية، وبين التلميذ وزملائه من ناحية أخرى ، حيث كان التدريب على أنشطة البرنامج يتم في المدرسة التي يلتحق بها التلميذ عينة الدراسة، حتى يشعروا بالألفة المطلوبة مع المكان، وبالتالي يساعد ذلك على خفض حدة القلق النفسى والذي يعد نتاجاً طبيعياً للتدريب في مكان يعد جديداً أو غريباً على التلميذ، حيث يؤدي التدريب في بيئة مألوفة لدى لتلميذ ذي الصعوبة في التعلم إلى زيادة فعالية أدائه في أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج ، هذا بالإضافة إلى محاولة جعل بيئة التعلم يسودها الود والعطف وجو الألفة والمحبة من خلال ابتعاد الباحثة عن أى توبيخ لأى تلميذ ، حتى ولو أصدر استجابة غير مرغوب فيها، بل كانت دائماً تشجعهم على المشاركة في الأنشطة، وتعطيهم الثقة بأنفسهم، وتقدم لهم الهدايا كالحلوى والأقلام ، هذا بالإضافة إلى إشاعة روح البهجة والمرح بين الباحثة والتلاميذ عن طريق إثارة الفواير والنكات في المواقف المختلفة، مما زاد الألفة بين الباحثة والتلميذ ، وقد كان لذلك أثر كبير في إتقان

التلاميذ للجانب النحوى ، حيث زاد أداء التلاميذ لبناء جمل من تأليفهم ، وكذا قاموا ببناء تساؤلات وإجابات فى مجالات مختلفة مما أسهم فى علاج صعوبات الجانب النحوى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للتحقق من معيار القياس فى البرنامج الحالى فقد شمل كل المعلومات ذات الكم والكيف ، حيث تضمن البرنامج تقويماً تكوينياً يلى كل نشاط من أنشطة البرنامج، حيث لا يتم الانتقال من نشاط إلى آخر إلا بعد التأكد تماماً من أن التلميذ قد وصل إلى حد الإتقان للنشاط السابق، وهو ما حددته الباحثة بالاستجابة الصحيحة لـ ٨٠% من مفردات التقويم، فإذا لم يصل التلميذ إلى هذا الحد يعاد تدريبه بصورة فردية حتى يصل إلى مستوى الإتقان، وبالتالي يتم الانتقال إلى النشاط التالى ، كما تضمن البرنامج تقويماً نهائياً يلى مجموعة كل أنشطة خاصة بصعوبة معينة، للتأكد من فعالية مجموعة الأنشطة المتتالية والخاصة بصعوبة معينة فى علاج هذه الصعوبة ، وقد ساهم ذلك فى علاج صعوبات الجانب النحوى ، من تكوين جمل متكاملة الأركان وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وإذا كان التربويون يؤكدون فى بحوثهم على ضرورة اتباع أسلوب معين فى ترتيب المادة المتعلمة عند تخطيط وبناء البرامج ، فقد كان للترتيب الذى اتبع عند إعداد أنشطة البرنامج أثر كبير فى علاج صعوبات التعبير الشفهى فى جانبه النحوى ، فقد سارت أنشطة البرنامج فى ضوء تسلسل وخطوات وإجراءات مرتبة ومنظمة تنظيماً أسهم فى إتقان الجانب النحوى وعلاج صعوباته ، حيث سار التدريب على كل الصعوبة من خلال ثلاثة أنشطة تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، مما أسهم فى التدريب على أنشطة هذا الجانب .

وهناك العديد من المبادئ لخلق بيئة لغوية سليمة، ومناسبة من أجل العلاج . ومنها مبدأ التعزيز من خلال إمداد التلاميذ بـ مواد عينية مثل قطع تمثل حيوانات، أو صور لأشياء متصلة ببيئة التلاميذ مثلاً، أو صور تمثل أحداثاً، ويطلب منهم الحديث عنها ، وقد استخدمت الباحثة بعض الوسائل المعينة من البطاقات والصور الملونة والشفافيات التعليمية مع جهاز العرض العلوي في تنفيذ كل نشاط من أنشطة علاج صعوبات القواعد النحوية الأمر الذي ساعد في جعل بيئة التعلم مؤثرة وفعالة لإتقان استخدام جمل متكاملة الأركان ، وكذا استخدام الاستفهام والجواب عنه ، ففي سبيل علاج الصعوبة الخاصة بإنتاج جمل متكاملة الأركان تم استخدام بطاقات مقواه ملونة تحتوي جملاً اسمية وفعلية تعرض على التلاميذ، كما تم استخدام بطاقات تتضمن صوراً ملونة تعبر عن أحداث متعددة ليعبر عنها التلميذ بجمل اسمية، وفعلية، أما النشاط الأخير فقد تم استخدام جهاز عرض الشفافيات لعرض فقرات كاملة يستخرج منها التلاميذ الجمل الاسمية والفعلية، بحيث يتم كتابتها في بطاقات بيضاء توزعها عليهم الباحثة. وبذلك تعددت وتوعدت الوسائل المعينة في علاج الصعوبة الواحدة، بحيث يتم مخاطبة أكثر من حاسة من حواس التلميذ مما يساعد على زيادة فعالية الأنشطة في علاج صعوبات الجانب النحوي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استراتيجيات التدريب التي اتبعتها الباحثة، حيث اعتمدت في عرض الأنشطة المقدمة على التفاعل مع التلاميذ من خلال المناقشات والأنشطة اللغوية ، والتي تتيح الفرصة للتلاميذ لاستخدام اللغة في مواقف مختلفة ، حيث كانت تناقشهم بصفة مستمرة حتى يستطيع التلاميذ استخدام جمل متكاملة الأركان ، مع استخدام الاستفهام في المناقشة بين الباحثة



وكل تلميذ مما أسهم في علاج صعوبات الجانب النحوى . إيجابية وطبيعية وهذا ما كانت تقوم به الباحثة مع كل تلميذ .

ويمكن أيضاً تفسير هذه النتيجة في ضوء استخدام فنون اللغة الأخرى في علاج صعوبات التعبير الشفهى، حيث تضمن البرنامج استخدام فن القراءة في أنشطته ، حيث كان كل تلميذ يقوم ليقرأ فقرة من خلال جهاز عرض الشفافيات بعد سماعها من الباحثة، وكذلك استخدام فن الكتابة، حيث تم توزيع ورق أبيض وأقلام على التلاميذ لاستخدامها في كتابة ما توصل إليه كل تلميذ من خلال الفقرات المعروضة على جهاز عرض الشفافيات ، وبذلك تم الجمع بين فنون الاستماع، والقراءة، والكتابة في علاج صعوبات الفن الرابع للغة ، وهو التعبير الشفهى، وذلك انطلاقاً من أن اللغة تنمى وتعالج من خلال اللغة، وليس من خلال تدريبات وأنشطة بعيدة عنها .

كما تضمن البرنامج تنويعاً للمثيرات وتعزيزاً مستمراً سواء كان مادياً أو معنوياً الأمر الذى كان له دور بالغ الأهمية في زيادة اكتراث ودافعية التلاميذ وإشاعة روح المنافسة بينهم للحصول على هذه المعززات، مما أدى إلى إثراء أنشطة البرنامج وزيادة فعاليتها في علاج صعوبات التعبير الشفهى في جانبه النحوى ، وكان لتكرار الأنشطة والتدريبات الخاصة بكل صعوبة أثر بالغ في نجاح البرنامج في العلاج حيث كان يقدم في كل نشاط حوالى عشر مفردات فأكثر للتدريب على الصعوبة، هذا بالإضافة إلى علاج نفس الصعوبة من خلال نشاطين آخرين يتضمن كل منهما نفس العدد أو أكثر من المفردات، مما أدى إلى إتقان المهارة اللغوية لدى التلاميذ ، وبالتالي تخطى الصعوبة التى تحول دون أداء هذه المهارة .



كما تفسر هذه النتيجة في ضوء استخدام استراتيجيات مناسبة تتلاءم مع طبيعة الصعوبة التي يتم التدريب عليها، حيث تضمن البرنامج استراتيجية الطريقة الموقفية لتعليم اللغة، وهي الطريقة القائمة على المنهج التركيبي، وذلك عن طريق تضمين البرنامج مجموعة من التراكيب اللغوية الأساسية، وكذلك نماذج من الجمل المتدرجة في الترتيب حسب التقدم في المستوى المطلوب، حيث يتم التدريب على هذه التراكيب من خلال الجمل، والكلمات في شكل نماذج جيدة التركيب، والتي تم عرضها من خلال جهاز عرض الشفافيات، حيث اعتمد التدريب من خلال هذه الاستراتيجية على كل من النص المكتوب والمقروء، الأمر الذي زاد من كفاءة التلاميذ عينة الدراسة ومستوى أدائهم في الجانب النحوي من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام والجواب عنه، وقد أسهمت الأمور السابقة في تحسين مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التعبير الشفهي في جانبه النحوي من استخدام جمل متكاملة الأركان، واستخدام الاستفهام والجواب عنه مما يشير إلى فعالية البرنامج في علاج صعوبات التعبير الشفهي في جانبه النحوي.

### الفرض الثالث :

ينص الفرض الثاني على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب الدلالي بأبعاده الفرعية ككل بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام "ت" للكشف عن دلالة الفروق في الجانب الدلالي بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية،

### نتائج الدراسة وتفسيرها

ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الجانب الدلالي ككل.

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للجانب الدلالي	التجريبية	٢٦	١٠,٩	١,١٤	١٠,٩	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٥,٥٧	٢,٢٣		

من الجدول (١٨) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الجانب الدلالي بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتفرع عن الفرض السابق فرضان فرعيان هما :

#### الفرض الفرعي الأول :

ينص هذا الفرض على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام لختبار "ت" للكشف عن

دلالة الفروق في استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة والجدول (١٩) يوضح ذلك :

جدول (١٩) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع	التجريبية	٢٦	٨,٣	١,١٧	٨,١	٠,٠١
	الضابطة	٠	٤,٦٦	٢,٠٧		

من الجدول (١٩) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) في استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية .

#### الفرض الفرعي الثاني :

ينص هذا الفرض على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية .

### نتائج الدراسة وتفسيرها

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة، والجدول (٢٠) يوضح ذلك :

جدول (٢٠) قيمة "ت" للفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في إنتاج موضوع متكامل الأركان

المؤشرات الإحصائية	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان	التجريبية	٢٦	٢,٥	١,١٧	١٠,٠	٠,٠١
	الضابطة	٣٠	٠,٩	٢,٠٧	١	

من الجدول (٢٠) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

يتضح من الجداول (١٨) ، (١٩) ، (٢٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) في الجانب الدلالي بأبعاده من استخدام كلمات مناسبة للموضوع و إنتاج موضوع متكامل الأركان بين متوسط درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج الدراسة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.



ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تعريف ابن جني للغة حيث عرفها بأنها "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، فالأغراض هي المعاني والدلالات ، فالغاية الحقيقية من استخدام اللغة هي توصيل المعنى ، ومن غير ذلك لن تكون هناك لغة حقيقية ، فاكْتساب الأطفال للأصوات والتركيب النحوية لا يعنى اكتساب اللغة وإنما ينبغي أن يمتد هذا الاكتساب للمعنى ، فكما ينبغي أن يكون الأداء اللغوى سليماً نحوياً ينبغي أن يكون ذا معنى مفيد، وكذا ينبغي فهم اللغة واستخدامها في سياقها المناسب ، فدلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولها فقط ، وإنما تحتوى على كل المعانى التى قد تتخذها ضمن السياق اللغوى ، وذلك لأن الكلمات لا تتضمن دلالة بل تتخذ دلالتها في السياق الذى ترد فيه ، وكذلك ترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها وبنيتها التركيبية.

فالجانب الدلالى إذن هو المحصلة النهائية لكل جوانب اللغة ، والغاية القصوى من استخدامها ، فإذا كانت الغاية من تعليم اللغة هي تنمية قدرات المتكلم على التحدث، فإن هذه الغاية تتحقق من خلال إنتاج موضوع متكامل الأركان، مع استخدام كلمات مناسبة لسياق هذا الموضوع ، وهذا ما حققته الدراسة الحالية، حيث تفوق تلاميذ المجموعة للتجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في إنتاج موضوع متكامل الأركان واستخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

و تفسر هذه النتيجة أيضاً في ضوء استراتيجيات التدريب على أنشطة البرنامج ، فقد قدم برنامج الدراسة الحالية مجموعة من الأنشطة التى تعالج صعوبات استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع ، حيث تم اختيار مجموعة



من النصوص اللغوية المتكاملة والمناسبة لمستوى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة ، وتم صياغتها بحيث تعالج صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع ، بحيث يعرض النص في صورة متكاملة ثم تحذف منه مجموعة من الكلمات الرئيسية التي تؤثر في فهم الموضوع ، ثم يدرب التلاميذ على كيفية استنتاج الكلمات الناقصة ووضعها في المكان المناسب له ، وقد أكسب هذا الأسلوب تلاميذ المجموعة التجريبية القدرة على التفكير فيما يجب أن يتضمنه الموضوع من كلمات مناسبة له

ويرتبط بذلك معرفة أن عملية إنتاج اللغة في جوهرها هي عملية تحليل دلالي يقوم فيها المتحدث ببيان السمات الدلالية للموضوع، من خلال الربط بين الكلمات وسياقها المطروح في الموضوع ذاته ، وهذا ما توافر في أنشطة البرنامج فإنتاج اللغة لم يكن مقتصرًا على فهم واستخدام الكلمات المفردة فقط ، بل تعدى ذلك إلى استخدامها في سياق النص اللغوي ، وبيان دلالات الألفاظ المتضمنة فيه ، الأمر الذي أسهم في فهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة للسمات الدلالية المتضمنة في الموضوعات التي طرحت بالبرنامج ، بما أثر في فهمهم للكلمات التي يجب أن تتضمن في سياق أي موضوع يعرض عليهم

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء بعض التصورات النظرية التي قدمت لعلاج الصعوبات اللغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتؤكد هذه التصورات على مجموعة من العوامل التنظيمية التي يمكن أن تستخدم لتدريس المفاهيم والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طريق استخدام فن القراءة والكتابة من خلال استراتيجيات التعلم المرئية حيث تمكن هذه

الاستراتيجيات التلاميذ من تنشيط وبناء معرفتهم ، كما أن استخدام الأشكال المرئية من الممكن أن تساعد التلاميذ على تعلم المعاني والعلاقات اللغوية داخل الكلمات الجديدة وإدراك الكلمات التي عرفوها بالفعل في سياقات جديدة ويساعد أيضاً على التحقق من العلاقات بين الكلمات الجديدة والمألوفة، ولأهمية هذه العوامل التنظيمية فقد تم تضمينها في البرنامج العلاجي لصعوبات التعبير الشفهي ، حيث تضمن البرنامج استخدام مدخل التكامل بين الفنون اللغوية من القراءة والكتابة والاستماع والتعبير الشفهي في معالجة صعوبة استخدام كلمات مناسبة للسياق في شكل متكامل للموضوع الأمر الذي أسهم في رفع أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في إنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع .

وإذا كان التراث النفسى والتربوى يؤكد على ضرورة تنويع المواد اللغوية لتتلاءم وتواكب حاجات المتعلمين فقد كان لتنويع المواد اللغوية في برنامج الدراسة أثر كبير في زيادة مستوى أداء المجموعة التجريبية في الجانب الدالى للتعبير الشفهي ، حيث إن البرنامج قد قدم مجموعة من الموضوعات المتنوعة في مجالات مختلفة مثل موضوعات تتناول بعض الشخصيات البارزة في تطور مسيرة الإنسانية من أمثال الأفغانى وزويل ، وكذلك بعض الموضوعات العلمية والبيئية مثل: التلوث البيئى ونهر النيل والعلم وغيرها من الموضوعات، مما كان له بالغ الأثر في إثراء التدريبات بألفاظ وتراكيب في مجالات مختلفة ومتنوعة بالشكل الذى يتلاءم مع احتياجات التلاميذ ، إذ أن تنوع فرص التدريب من خلال الموضوعات المختلفة قد أثرى الثروة اللغوية لدى التلاميذ نوى صعوبات التعلم عن طريق تعرضهم لاستخدامات مختلفة للكلمات في سياقات متعددة .

وإذا كانت حاجات المتعلمين واهتماماتهم من الأسس المهمة التي يجب أن يبنى في ضوءها أي برنامج ، فإن برنامج الدراسة الحالية قد راعى اهتمامات التلاميذ والمتمثلة في إعطاء التلاميذ الحرية في التعبير الشفهي ، فقد تركت لهم حرية التفكير في بعض الموضوعات التي يمكنهم التحدث فيها ، وقد أدى ذلك إلى تشجيع التلاميذ على طرح مجموعة من الموضوعات الحيوية التي يحبون التحدث عنها مما كان له إسهام كبير في استنتاج كلمات مناسبة لسياق الموضوع الذي يريدون التحدث عنه وكذا في محاولة مراعاة الأركان الأساسية للموضوع ، هذا بالإضافة إلى الاهتمام بعنصر الدافعية والتي تولد الرغبة في التعلم ، حيث راعى البرنامج ذلك في أنشطته ، فقد كانت الباحثة تثير دافعية التلاميذ للتحدث وتحمسهم للمشاركة في أنشطة البرنامج من خلال عرض خبراتهم في الحياة وإن كانت بسيطة ، مما كان له أثر بالغ في اشتراك التلاميذ في أنشطة البرنامج في أثناء التحدث عن هواياتهم وخبراتهم وحياتهم الأمر الذي جعلهم يعبرون شفهيًا بشكل جيد مراعين في ذلك الأركان الأساسية للموضوع .

كما ارتبطت أنشطة البرنامج بالأبعاد الرئيسة للجانب الدلالي كاختيار الكلمات المناسبة لسياق الموضوع وكذا للتدريب على الجوانب التي يتكامل للموضوع من خلالها كاستخدام مقدمة مناسبة وترتيب الأفكار بشكل سليم وكذلك لاختتام الموضوع بفقرة ملأمة وقد انعكس هذا الارتباط من خلال التدريبات التي كانت تقدم للتلاميذ والتي كانت تعرض عليهم من خلال جهاز عرض الشفافيات بأشكال متنوعة ، وكذلك الأنشطة والمهام التدريبية التي كانت تقدم من خلال الصور الملونة والمهام والأنشطة أيضا التي يستخدم فيها التلاميذ القراءة

والكتابة ، حيث أدى هذا التنوع إلى زيادة كفاءة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عينة الدراسة في إنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام الكلمات المناسبة للسياق

و تفسر هذه النتيجة في ضوء تدرج أنشطة البرنامج من السهل إلى الصعب ، فاستخدام الأسلوب المتدرج في عرض أنشطة البرنامج أدى إلى إتقان التلاميذ لهذه التدريبات مع عدم إشعارهم بوجود أية صعوبة أو عائق ، ففي سبيل التدريب على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع تم التدريب أولاً من خلال عرض موضوع قرائي يقرأه التلاميذ من خلال شاشات العرض بعد أن يستمعوا لقراءته من الباحثة ويتفهموا معانيه جيداً ، ثم يخفى من أمامهم، ويعرض عليهم مرة أخرى وقد حذفت منه كلمات تؤثر على المعنى ، ثم يطلب منهم إكمالها ، وفي النشاط التالي يتم التدرج إلى موضوعات محذوف منها كلمات رئيسية تؤثر في المعنى، ويطلب منهم إكمالها ، وذلك كله دون التعرض لنص متكامل كما حدث في النشاط الأول ، وفي النشاط الثالث يتم التدرج إلى جمل منفصلة في معانيها بحيث يطلب من التلميذ استنتاج كلمات مناسبة للمعاني المختلفة كما يتطلبها السياق وبالتالي يؤدي هذا التدرج إلى إتقان الأنشطة الخاصة بهذه الصعوبة الأمر الذي ساهم في علاجها.

أما بالنسبة للتدريبات الخاصة بالصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان فقد سار التدرج فيها ما بين السهل والصعب حيث تناول النشاط الأول فقرات متكاملة تعالج موضوعات متنوعة يتم التدريب عليها باستخدام جهاز العرض العلوي حيث يتبادل فيه التلاميذ مع الباحثة الأفكار عن المقدمة وترتيب الأفكار الرئيسية للموضوع والخاتمة فالباحثة تستمع لما يقوله التلميذ ثم تعلق



عليه وتقتراح اقتراحا جديدا له مما أدى إلى إثراء النشاط وفعاليته في علاج الصعوبات الدلالية ، ثم تدرجت الأنشطة للتعبير عن قصة مصورة ، حيث يعرض على التلميذ قصة موزعة أحداثها على بطاقات تعبر كل بطاقة عن حدث معين ، يقوم التلميذ بالتعبير عنها ، ثم يجمعها مع بعضها البعض لتعبر عن قصة متكاملة ، لها مقدمة ، وأحداث متسلسلة ، وخاتمة مناسبة مع التأكيد على ضرورة اختيار الألفاظ المناسبة لسياق الموضوع والتي تتم المعنى ، وقد كان لهذا النشاط أثر كبير في علاج صعوبات الجانب الدلالي ، حيث تركت الحرية لكل تلميذ للتعبير عن القصة بأسلوبه الخاص ، وبالكلمات المناسبة دون إشعار التلميذ بأنه يتحدث بصورة خطأ مما أفاد التلميذ بالثقة في نفسه وقدراته على التعبير باتخدام كلمات مناسبة للسياق مع إنتاج الموضوع في شكل متكامل ، ثم تدرجت الأنشطة لتصل إلى أعلى مستوى مطلوب من التلميذ أن يصل إليه في التعبير الشفهي ، حيث يعطى التلميذ مجموعة من الموضوعات ليختار منها بعضها ليتحدث فيها مراعى كل ما تم التدريب من قبل ، ومما هو جدير بالذكر أن ترك الحرية للتلميذ لاختيار الموضوع الذي يحبه للتحدث فيه أثر كبير في إتمام هذا النشاط على الوجه المرجو وبما زاد من كفاءة تلاميذ المجموعة التجريبية في إنتاج موضوع متكامل الأركان .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن القصة تعد من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية وأكثرها شحذاً لانتباهه ، وذلك لما يتمتع به هذا الفن من استثارة أو حفز للمشاعر وهو ما تملبه عليه جو الحكاية بما فيها من أحداث ووقائع مثيرة تجعل للتلاميذ يقبلون عليها بكامل وعيهم وإدراكهم ، وقد تم تضمين هذا الفن في برنامج الدراسة ، حيث تعد القصة من



الوسائل الناجحة في التربية اللغوية للأطفال بشكل عام وفي علاج صعوبات التعبير الشفهي على وجه الخصوص حيث إنها من الناحية النفسية تستهويهم، وتشد انتباههم إليها، وتؤثر فيهم تأثيراً شديداً، ومن الناحية التعليمية تنمي لديهم الفكر والخيال، وتوسع ثقافتهم، وتستثير دوافعهم للتعلم، كما أن القصة تلعب دوراً كبيراً في تشجيع التلاميذ على إنتاج استجابات لغوية متعددة ومتنوعة، كما أنها تثير التشويق لمعرفة مقدماتها وأحداثها ونهايتها، إذ إنها تتضمن عناصر رئيسية، ولأجل ذلك تضمن البرنامج بعض الأنشطة القصصية في شكل روائي مكتوب مرة، وفي شكل مصور مرة أخرى، وقد تم تدريب التلاميذ من خلالها على مقدماتها، وإحداثها، ونهايتها، حتى أن بعض التلاميذ قد استهواهم الأسلوب القصصي فقامت الباحثة باختيار بعض القصص التي تتناسب مع مستوى التلاميذ، وتم توجيههم لقراءتها ثم حكايتها أمام زملائهم، ملتزمين في ذلك بالأركان الأساسية للموضوع واستخدام كلمات مناسبة لسياقه.

# **المراجع**

## **العربية والأجنبية**



## أولا : المراجع العربية

- ١- أحمد أحمد عواد (١٩٨٨) : مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير, غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق .
- ٢- أحمد أحمد عواد (١٩٩٢) : تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي . رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق .
- ٣- أحمد زكى صالح (١٩٧٨) : كراسة تعليمات اختبار الذكاء المصور . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- ٤- أحمد زينهم أبو حجاج (١٩٩٣) : تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا .
- ٥- أحمد عكاشة (١٩٨٠) : علم النفس الفسيولوجي . الطبعة الخامسة، القاهرة : دار المعارف .

- ٦- أحمد فؤاد عليان (١٩٨٨) : بناء برنامج علاجي لتنمية مهارات التعبير الشفهي الوظيفي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ٧- أحمد فؤاد عليان (١٩٩٢) : المهارات اللغوية : ماهيتها وطرائق تدريسها. الرياض: دار السلم للنشر والتوزيع.
- ٨- أنسى محمد قاسم (٢٠٠٠) : مقدمة في سيكولوجية اللغة. الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب.
- ٩- أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٧) : دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت. سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات، الجزء الثاني، ط٢، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ١٠٣-١٧٩
- ١٠- بثينة محمود محمد (١٩٩٩) : فاعلية مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- ١.١- تيسير مفلح الرحيم (١٩٩٠) : صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأرمينية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها. رسالة دكتوراه ، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.



١٢- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠١) : خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، واستراتيجيات تدريسهم . القاهرة: دار الفكر العربي.

١٣- جمال مثقال مصطفى (٢٠٠٠) : أساسيات صعوبات التعلم . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٤- جمال مصطفى العيسوي (١٩٨٨) : برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٥- جمال مصطفى العيسوي (١٩٩١) : برنامج لتنمية بعض مهارات التحدث، وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

١٦- جمعة سيد يوسف (١٩٩٨) : سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي. الطبعة الثانية، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٧- جوديث جرين<sup>١</sup> (١٩٩٣) : علم اللغة النفسي : تشومسكي وعلم النفس. ترجمة : مصطفى التوني، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- ١٨- جون ليونز (١٩٨٥) : نظرية تشومكى اللغوية . ترجمة وتعليق : حلمى خليل، الإسكندرية: دار للمعرفة الجامعية .
- ١٩- حسام البهناوى (١٩٩٤) : لغة الطفل فى ضوء مناهج البحث اللغوى الحديث . القاهرة : مكتبة الثقافة العربية .
- ٢٠- حسن حسين زيتون (١٩٩٧) : التدريس : رؤية فى طبيعة المفهوم . القاهرة : عالم الكتب .
- ٢١- حسن حسين سليمان قورة (١٩٨١) : دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية فى تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى . مجلة التربية، العدد ٢٦، السنة ٨ يوليو ١٩٩٨، تصدر عن مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية - دولة الكويت .
- ٢٢- حسنى عبد البارى عصر (١٩٩٣) : الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية فى المرحلتين : الإعدادية والثانوية . الإسكندرية : المكتب العربى الحديث .
- ٢٣- حسين الدرينى، وحمدى محروس، وعبد العزيز العلاف (١٩٨٨) : علم النفس التعليمى للمستوى الثانى . (برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعى - الإدارة المركزية للمعاهد الأزهرية بالاشتراك مع كلية التربية - جامعة الأزهر) .

٢٤- حنفى بن عيسى (١٩٨٠) : محاضرات فى علم النفس اللغوى . ط٢ ،

الجزائر : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع .

٢٥- خالد فاروق أحمد (١٩٩٨) : تنمية بعض مهارات التحدث لدى

أطفال ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير ، غير

منشورة ، كلية للتربية ، جامعة الأزهر .

٢٦- خيرى المغازى ، بدير عجاج (١٩٩٨) : اختبار الفهم القرائى ،

كراسة التعليمات . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٧- رشدى أحمد طعيمة (١٩٩٨) : مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم

الأساسى . القاهرة : دار الفكر العربى .

٢٨- رشدى أحمد طعيمة ، محمد السيد مناع (٢٠٠١) : تدريس العربية

فى التعليم العام : نظريات وتجارب . القاهرة : دار

الفكر العربى .

٢٩- روبرت سولسو (١٩٩٨) : علم النفس المعرفى . ترجمة : محمد

نجيب الصبوة وآخرون ، القاهرة : مكتبة الأنجلو

المصرية .

٣٠- زكريا اسماعيل (١٩٩١) : طرق تدريس اللغة العربية .

الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٣١- زيدان أحمد السرطاوى ، كمال سالم سيسالم (١٩٨٧) : المعاقون

أكاديمياً وسلوكياً : خصائصهم وأساليب تربيتهم .

الرياض : دار عالم الكتب .

٣٢- زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية . مترجم، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .

٣٣- زينب محمود شقير (٢٠٠١) : اضطرابات اللغة والتواصل . الطبعة الثانية، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٣٤- سامى محمود عبد الله (١٩٩٦) : اكتساب اللغة الأم من منظور اللسانيات الحديثة . مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد ٤٥، ص ص ١٥٧-١٩١

٣٥- سرجيوسبيني (٢٠٠١) : التربية اللغوية للطفل . ترجمة فوزى عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، القاهرة : دار الفكر العربى .

٣٦- سعيد عبد الله لافى (١٩٩٤) : الأخطاء الشائعة فى التعبير الشفهي لدى تلاميذ التعليم الأساسى تشخيصها ومقترحات علاجها . رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس .

٣٧- السيد أحمد صقر (١٩٩٢) : بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية . رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا .

- ٣٨- سيد أحمد عثمان (١٩٩٠) : صعوبات التعلم، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٣٩- السيد عبد الحميد السيد (١٩٩٦) : تنمية عمليات الفهم الغوى لدى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ٤٠- صبحى عبد القادر عطية (١٩٩٥) : تقويم مهارات للتحدث لدى معلمى الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائى : دراسة تشخيصية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ٤١- عبد الحليم محمود السيد، شاكى عبد الحميد، محمد نجيب، جمعة سيد عبد اللطيف، معتز سيد، سهير فهميم (١٩٩٠) : علم النفس العام، ط٣، القاهرة : مكتبة غريب.
- ٤٢- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (١٩٨٦) : تقويم للتعبير الشفهى فى المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ٤٣- عبد الرحمن أيوب (١٩٨٩) : تحليل عملية التكلم وبعض نتائج التطبيقية، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد ٣، ص ص ٢٥-٦٧ .



- ٤٤- عبد العزيز الشخص (١٩٩٧) : اضطرابات النطق والكلام :  
خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، الرياض :  
مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٤٥- عبد العليم إبراهيم (١٩٨١) : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية.  
الطبعة الخامسة، القاهرة : دار المعارف.
- ٤٦- عبد الفتاح حسن البجة (١٩٩٩) : أصول تدريس العربية بين  
النظرية والممارسة : المرحلة الأساسية العليا.  
القاهرة : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٤٧- عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٨٣) : تقويم منهج التعبير بالمرحلة  
الإعدادية . رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية  
التربية، جامعة المنصورة.
- ٤٨- عبد المجيد سيد أحمد منصور (١٩٨٢) : علم اللغة النفسي . الرياض :  
عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود.
- ٤٩- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٢) : دراسة تحليلية لأبعاد  
المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ نوى  
صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.  
رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة  
المنصورة.

- ٥٠- عبد الهادى عبده، فاروق السيد عثمان (١٩٩٥) : سيكولوجية القراءة، القاهرة : دار المعارف.
- ٥١- عبد الوهاب كامل (١٩٩٦) : سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، طنطا : المكتبة القومية الحديثة.
- ٥٢- عبده الراجحي (١٩٧٧) : للنحو العربى والدرس الحديث: بحث فى المنهج، الإسكندرية : مطبعة دار نشر الثقافة.
- ٥٣- على عبد العظيم سلام (١٩٨٨) : منهج مقترح للغة العربية فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء فنون اللغة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- ٥٤- عمرو عيسى محمد عيسى (٢٠٠٥) : تنمية مهارات التعبير الشفهى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى باستخدام بعض استراتيجيات ما بعد المعرفة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٥٥- عيطة عبد المقصود يوسف (١٩٨٧) : تنمية بعض مهارات التعبير التحريرى والوظيفى لدى طلاب الصف الأول الثانوى، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- ٥٦- فتحى مصطفى الزيـات (١٩٨٩) : دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة أم القرى، العدد الثانى، ص ص ٤٤٥-٤٩٦
- ٥٧- فتحى يونس، محمود الناقة، ورشدى طعيمة (١٩٨٧) : تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته. القاهرة : مطابع الطوبجى.
- ٥٨- فيصل محمد خير الزراد (١٩٩١) : صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الإمارات المتحدة : دراسة مسحية تربوية نفسية. مجلة رسالة الخليج العربى، الرياض، العدد الثامن والثلاثون، ص ص ١٢١-١٢٧ .
- ٥٩- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤) : صعوبات التعلم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- ٦٠- كاظم ولى أغا (١٩٨١) : علم النفس الفسيولوجى. بيروت : دار الآفاق.
- ٦١- كريمـان بدير، وإمـلى صـابق (٢٠٠٠) : تنمية المهارات اللغوية للطفل القاهرة : عالم الكتب.

- ٦٢- كريمان عويضة منشار، كمال اسماعيل عطية (١٩٩٥) : مشكلات السلوك - كما يقدرها المعلم - لدى التلاميذ العاديين ونوى صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد ٢٤، ج-٢، ص ص ١٤٥-٧٦ .
- ٦٣- كمال سالم سيسالم (١٩٨٨) : الفروق الفردية لدى العاديين، وغير العاديين، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٦٤- كيرك وكالفنت (١٩٨٨) : صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة : زيدان السرطاوى، وعبد العزيز السرطاوى، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٦٥- لندا هارجروف، وجيمس بوتيت (١٩٨٨) : التقييم فى التربية الخاصة التقويم للتربوى، ترجمة : عبد العزيز السرطاوى، وزيدان السرطاوى، الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.
- ٦٦- مارك ريشل (١٩٨٤) : اكتساب اللغة ، ترجمة كمال بكداش ، لبنان : مؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع .
- ٦٧- محمد الببلى وعبد المجيد النشواتى ونهيل محمود، وعبد الحافظ الشايب (١٩٩٢) : صعوبات التعلم فى مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة مسحية، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٧٠، ص ص ٣٥٩-٧٩ .

- ٦٨- محمد رفقي عيسى (١٩٨٧) : سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية  
لطفل الرياض . الكويت : دار القلم .
- ٦٩- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٣) : دراسات تجريبية لتحديد  
المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية . الكويت :  
دار القلم .
- ٧٠- محمد عادل حجاجي (٢٠٠٣) : سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات  
التعلم : دراسة حضارية مقارنة لبعض خصائص  
الشخصية في مصر ودولة قطر . رسالة دكتوراه غير  
منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس .
- ٧١- محمد عبد الرؤوف الشيخ . ومحمد شوقي عطوة (١٩٩٥) :  
التعبير اللغوي : مكوناته، ومنشأ تعليمه وتنمية  
مهاراته . دبي : وزارة التربية والتعليم .
- ٧٢- محمد علي حسن، وفايز محمد عيد (١٩٩٦) : المدخل إلى صعوبات  
التعلم . رسالة للمعلم، المجلد السابع والثلاثون، عمان ،  
ص ص ١٩-٢٧ .
- ٧٣- محمد علي كامل (١٩٩٧) : بروفيلات "للتحكم الذاتي والتوافق  
النفسي" لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين  
من تلاميذ بعض المدارس الابتدائية : دراسة مقارنة  
من منظور سيكوفسيولوجي . مجلة كلية التربية،  
جامعة طنطا، ص ص ٢٨٥-٣١٢



٧٤- محمد عماد الدين اسماعيل (١٩٨٩) : الطفل من الحمل إلى

الرشد . ج١، الكويت : دار القلم .

٧٥- محمد عماد الدين اسماعيل، لويس كامل مليكة (١٩٩٣) : مقياس

وكسلر لذكاء الأطفال، كراسة التعليمات . ط٦،

القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

٧٦- محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠) : الفروق بين نوى صعوبات التعلم،

والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب

الجامعة . مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد

: ٣٤، ص ص ١٧٣-٢٢٧ .

٧٧- محمود رشدي خاطر، مصطفى رسلان (١٩٩٠) : تعليم اللغة

العربية والتربية الدينية . القاهرة : دار الثقافة والنشر

والتوزيع .

٧٨- محمود فهمي حجازي (١٩٩٣) : البحث اللغوي . القاهرة : مكتبة

غريب .

٧٩- محمود كامل النافعة (١٩٩٩) : تعليم الاستماع والكلام . الكويت :

مركز البحوث التربوية لدول الخليج .

٨٠- مصطفى حمودة (١٩٩٧) : نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة

العربية . القاهرة : الشركة المصرية العالمية للنشر .

٨١- مصطفى خليل الشرقاوي (١٩٩٨) : التدريس العلاجي .

القاهرة : مطبوعات جامعة الأزهر .

- ٨٢- مصطفى رسلان (١٩٨٦) : تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.  
القاهرة : دار الكتب القومية.
- ٨٣- مصطفى فهمى (١٩٧٥) : أمراض الكلام. الطبعة الرابعة، القاهرة  
: مكتبة مصر.
- ٨٤- مصطفى فهمى ، وسيد غنيم (د . ت) : اختبار الجشتلط البصرى  
الحركى- اختبار بندر جشتلط، القاهرة : مكتبة النهضة  
المصرية .
- ٨٥- مصطفى محمد كامل (١٩٨٨) : علاقة الأسلوب المعرفى ومستوى  
النشاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة  
الابتدائية . مجلة التربية المعاصرة، العدد التاسع، ص  
٢١٢-٢٥٠ .
- ٨٦- منى إبراهيم إسماعيل اللبoudى (٢٠٠٠) : تنمية فنيات الحوار وآدابه  
لدى طلاب المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير  
منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- ٨٧- موفق الحمدانى (٢٠٠٣) : علم نفس اللغة: من منظور معرفى .  
الأردن : جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- ٨٨- ميشال زكريا (١٩٨٦) : المكون الدلالى فى القواعد التوليدية  
والتحويلية . مجلة الفكر العربى المعاصر . بيروت :  
مركز الإنماء القومى، ص ١٢-١٨ .
- ٨٩- نادية على مسعود (١٩٩٠) : أثر برنامج مقترح على تنمية بعض

المهارات اللغوية والاتجاهات الدينية لدى تلاميذ  
الحلقة الأولى من التعليم الأساسى . رسالة دكتوراه،  
غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

٩٠- ناريمان رفاعى ومحمود عوض الله (١٩٩٣) : دراسة لبعض  
خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ نوى صعوبات  
التعلم . مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، العدد  
الأول، المجلد الثانى، ص ص ١٨١-٢٢٨ .

٩١- نايف خرما على حجاج (١٩٨٨) : اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها .  
سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٢٦)، الكويت، المجلس  
الوطنى للثقافة والفنون والأدب.

٩٢- نجلاء أحمد المحلاوى (٢٠٠١) : مستويات إدراك معلمى اللغة العربية  
فى المرحلة الإعدادية لطبيعة عمليتى تعلم اللغة وتعليمها  
فى ضوء التوجهات الحديثة لعلم نفس التعرف . رسالة  
ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة  
الإسكندرية.

٩٣- نوال محمد عطية (١٩٩٥) : علم النفس للغوى . ط٣، القاهرة :  
المكتبة الأكاديمية.

٩٤- يوسف الحمادى، ومحمد إسماعيل ظافر (١٩٨٤) : التدريس فى اللغة  
العربية . الرياض: دار المريخ للنشر .

ثانيا : المراجع الأجنبية

- 95- *Abrahamsen, E.P. & Shelton, K.C. (1989):* Reading Comprehension in Adolescents with Learning Disabilities: Semantic and Syntactic Effects. Journal of Learning Disabilities, Vol. 22, No. 9, pp. 569 – 572.
- 96- *Anderson, P.L. (1982):* A Preliminary Study of Syntax in the Written Expression of Learning Disabled Children. Journal of Learning Disabilities, Vol. 15, No. 6, Pp. 359-362.
- 97- *Andolina, Charlene (1980) :* Syntactic Maturity and Vocabulary Richness of Learning Disabled Children at Four age Levels. Journal of Learning Disabilities, Vol. 13, No. 7, pp. 27 – 31.
- 98- *Bryan, Tamis H. & Bryan, Games H. (1986):* Understanding Learning Disabilities. 3<sup>rd</sup> ed. California: Mayfield Publishing Company.

- 99- *Catts ,Hugh (1986):*Speech Production Phonological Deficits in Reading Disordered Children. Journal of Learning Disabilities, Vol. 19, No. 8, pp. 505 – 509.
- 100- *Coleman , Jant (1980) :* Oral story Making Experiences to improve the Oral Language Proficiencies and Sense of Story of Fourth Grade Remedial Reading students. ERIC,ED:216358
- 101- *Donn, B (1980):* Oral Expression through Visuals. In: Louis Donald     Toefl Anthology Washington, PP. 60 – 68.
- 102- *Dunlap, Linda (1997):* An Introduction to Early Childhood Special Education. Boston: Allyn and Bacon.
- 103- *Ediger, Marlow (1999):* Oral Communication Skills in the Rural School. U.S.A. Missouri, Education Resources Information Center.



- 104- *Fox, Richard (1998) : Thinking and the Language Arts.*  
In:, Williams Burden (ed) Thinking through the Curriculum. Great Britain : MPG Book Ltd.
- 105- *Frant , barbara ; Levine , Harold & Master, george(1993):* Conversational Roles of Children with Developmental Delays and their Mothers in Natural and Structured Situations. Journal of American on Mental Retardation. Vol.97, No.4, pp.419-429.
- 106- *French, Lucia & Kimpak, Meesook (1995):* Young children's Play Dialogues with Mothers and peer's. Children Language, vol. 8 , PP: 55-65.
- 107- *Goan, Felicia (2001) : A study of Oral and Written Expression Abilities of Adolescents with Learning Disabilities.* Thesis submitted to the Faculty of the Firaduate school of Education and Psychology of Touro College, New York.

- 108- *Goldstein, Barbar; Come, Harris; Kathleen c. & Klein, Diane M. (1993): Assessment of Oral Story telling Abilities of Latino Junior High School Students with Learning Handicaps. Journal of Learning Disabilities, Vol.26, No. 2 , pp.138-178.*
- 109- *Gross, Jeams (1996): Special Education Need in the Primary School: A practical Guide. 2<sup>nd</sup>ed, Buckingham: Open University Press.*
- 110- *Hallaban, Daniel p. & Bryan, Games, H. (1981): Learning Disabilities. in: Games Kauffman & Daniel Hallahan (eds) Handbook of special Education.. New Jersey: prfentice – Hall, Ine, Pp. 141-161.*
- 111- *Hammil, D.D. (1993): A Brief Look at the Learning Disabilities Movement in the United States. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No. 5, Pp 295-310.*

- 112- *Hammill, D.D. (1990): On Defining Learning Disabilities:an Emargine Consensus. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 2, PP. 74- 83.*
- 113- *Humphries, Tom;Koltun, Hadley;Malone,Molly& Roberts, wendy (1994): Teacher - Identified Oral Language Difficulties among Boys with Attention Problems. Journal of Development and Behavioral Pediatrics, vol.15, N. 2, pp 92 – 98.*
- 114- *M.C.Reynolds&M.Ainscrow (1994): Children and Youth with Special Needs. in *Torsten Husen & Neville Postlethwaith (eds) International Encyclopedia of Education Vol. 2,pp.719-722..**
- 115- *Jordan, Daler (2000): Understanding and Managing Learning Disabilities in Adults. Florida : Krieger Publishing Company.*

- 116- *Kamhi , Alan G.; Gatts , Hugh w . & Mauer, Daria* .(1990): Explaining Speech Production Deficits in Poor Readers . Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, No. 10, pp. 75-79
- 117- *Kearney, C.A. & Drabman, R.S. (1993):* The Write – Say Method for Improving Spelling Accuracy in Children with Learning Disability. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26, No.1 , PP. 52 – 56.
- 118- *Lan, Susan E. & Lewandawski ,Lawrence (1994):* Oral and Written Compositions of Students with and without Learning Disabilities. Journal of Psychoeducation Assessment, Vol.12, N. 2, pp 142-153.
- 119- *Luster, Carl (1989):* The Frame Game: A Flexible Conversation Activity. Paper Presented at The California Teachers of English to speakers of others Languages conference, Long Beach, CA, April, 20-23.

- 120- *Mangiel, John N.; Stale, Nancy K. & Willhid, Games* (1984): Teaching Language Arts: Classroom Application. New York: McGrow – Hill, Inc.
- 121- *Margo ,Mastropier & Scruggs, Thomas* (1997): Effective Instruction for Special Education . Boston : Little,Broum Company .
- 122- *Mathions, Debra A.* (1988): Communicative Competence of Children with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities Vol. 21, N. 7, pp. 437 – 441.
- 123- *McCORD, Jill & Haynes, William* (1988): Discourse Errors in Students with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: Molar Versus Molecular Views Journal of Learning Disabilities, Vol. 21, No. 4, PP. 238-242.



- 124- *McCormick , Linda & Schine , Flebusch* (1981):Language and Speech Disorders. in: Games Kauffman & Damiel Hallahan (eds) Handbook of special Education.. New Jersey: prentice – Hall, PP. 530-545.
- 125- *McDonough, Steven. H. (1983) : Psychology in Foregin Language Teaching.* London : George Allen and Unwinhtd.
- 126- *McFarland, Jacgueline & Shepard, Teri (1995):* Oral and Written Composition of Students with Learning Disabilities in Content Area Science. Journal of Learning Disabilities, Vol. 6, N.1, 13-17.
- 127- *Mclean, James& Mclean, Lee. K. (1999) : How Children Learn Language.* California : Singular Publishing Group.
- 128- *Mercer, Cecil. D. (1991) : Standards with Learning Disabilities* .New Yourk : Macnillan publishing.

- 129- *Moore, Kenneth D. (1994): Secondary instructional Method. New York: Brown and Benchmark publishes.*
- 130- *Polloway, Educard A., Pathon, Jomes R., Sapyne, Tames S. & Payne puth A. (1989): Strategies for Teaching Learners with Special Needs. Columbus : Merrill publishing Company.*
- 131- *Richards, Tack & Rodgerds, Theadore (1995): Approaches and Methods in Language Teaching . Cambridge: University Press.*
- 132- *Roth, Froma P. , Spekman, Nancy J. and Fey , Ellen C.( 1995): Reference Cohesion in the Oral Narrative of Students with Learning Disabilities and Normally Achieving Students. Learning Disability Quarterly, vol 78, pp. 25-40.*

- 133- *Ruetz, Nancy (1997): Communication Improving Reading, writing Speaking and Listening Skills In the work Place. Instructor's Guide, Work place Education, Project Alert, Wayne State University.*
- 134- *Schoenbrodt, Lisa; Kumin, Libby & Sloan, John M., (1997): Learning Disabilities, Existing Concomitantly with Communication Disorder. Journal of Learning Disabilities, Vol. 30, No.3, PP. 261-281.*
- 135- *Shea, Thomas M. & Baver, Marie (1997): An introduction to Special Education : A Social Systems Perspective. 2<sup>nd</sup>ed, Chicago : Times Mivvor Higher Education Group.*
- 136- *Siegel, Ernest & Gold, Ruth F. (1982): Educating the Learning Disabled. New York: Macmillan publishing Co.*

- 137-*Smith, S.W. (1990): Comparison of Individualized Education Programs of Students with Behavioral Disorders and Learning Disabilities. Journal of Special Education, Vol. 24, No. 1, pp. 85-109.*
- 138-*Smith, Tom E ; Finne, David M.& Dowidy, Coral A. (1997): Teaching Students with Mild Disabilities. Philadelphia: Horcourt Brace Jovanovich College publishers.*
- 139-*Stan, S. F. & Joseph C.P. (1995): Operationalizing a Definition of Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 28, No. 11, PP 586-597.*
- 140-*Tarvent , Sara G. and Ellsworth, Patricia S. (1981): Written and Oral Language for Verbal Children. in: Games Kauffman & Daniel Hallahan (eds) Handbook of special Education.. New Jersey: prentice – Hall, PP. 491 – 511.*

- 141- *Taylor, Martin, M. (1990): Psycholinguistics: Learning and Using Language. New Jersey: prentice – Hall..*
- 142- *Wong ,Birnice (1998): Learning about Learning Disabilities.2<sup>nd</sup>ed , New York: Academic press.*
- 143- *Young, Richard,(1995): Conversational Styles in Language Proficiency Interviews. Language Learning, ,Vol.45, No.1, pp 3 – 42.*





**ملحق رقم ( ١ )**

**قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة  
التدريس المحكمين**



ملحق رقم ( ١ )

قائمة بأسماء السادة أعضاء هيئة التدريس المحكمين

م	الاسم	الدرجة العلمية
١	أ.د/فتحي على يونس	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - عين شمس .
٢	أ.د/محمود كامل الناقة	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - عين شمس .
٣	أ.د/مصطفى كامل	أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - طنطا
٤	أ.د/سيد صبحي	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - عين شمس
٥	أ.د/حامد زهران	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - عين شمس
٦	أ.د/مصطفى رسلان شلبي	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية - طنطا .
٧	أ.د/عبد الوهاب كامل	أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - طنطا .
٨	أ.د/السيد السعادوني	أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - طنطا .

م	الاسم	الدرجة العلمية
٩	أ.د/رمضان محمد رمضان	أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية - بنها.
١٠	أ.د/أشرف عبد القادر	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - بنها.
١١	أ.د/اسماعيل بدر	أستاذ الصحة النفسية - كلية التربية - بنها.
١٢	أ.د/هشام الخولي	أستاذ الصحة النفسية المساعد - كلية التربية - بنها.
١٣	أ.د/علي سعد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد - كلية التربية - بنها.
١٤	أ.د/محمد حساتين	أستاذ علم النفس التربوي المساعد - كلية التربية - بنها.
١٥	د/جمال سليمان	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - بنها.



## **ملحق (٢)**

**مظاهر صعوبات التعبير الشفهي في  
الجوانب (الصوتية – النحوية – الدلالية)  
كما تم اشتقاقها من الأطر النظرية  
والدراسات السابقة.**



## ملحق (٢)

### مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

أ- في الجانب الصوتي :

- ١- حذف واستبدال أصوات بعض الحروف .
- ٢- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً سليماً .
- ٣- الصعوبة في ربط الصوت بالحرف المقابل له .

ب- في الجانب النحوي :

- ١- الصعوبة في استخدام أزمنة الفعل في مكانها الصحيح .
- ٢- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان .
- ٣- الصعوبة في استخدام الاستفهام والإجابة عنه .
- ٤- الصعوبة في الاستخدام الصحيح للضمائر .
- ٥- الصعوبة في استخدام أدوات الربط بطريقة صحيحة .
- ٦- المبالغة في استخدام أسماء الإشارة .
- ٧- الصعوبة في التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية .
- ٨- الصعوبة في التمييز بين همزة القطع وألف الوصل .

ج- في الجانب الدلالي :

- ١- الصعوبة في التعبير الصوتي الصحيح الدال على المعنى .
- ٢- الصعوبة في تمييز معاني الكلمات المتشابهة .
- ٣- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق .
- ٤- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان (مقدمة - وسط - نهاية) .



### **ملحق (٣)**

**نسبة تكرار مظاهر صعوبات التعبير  
الشفهي في الجوانب (الصوتية – النحوية  
– الدلالية) كما تم اشتقاقها من الأطر  
النظرية والدراسات السابقة**





### ملحق (٣)

## نسبة تكرار مظاهر صعوبات التعبير الشفهي

نسبة تكرار الصعوبات في الجانب الصوتي "فونولوجي"

النسبة المتوقعة	ليندا هاجروف ١٩٩٨	ليزا وآخرون ١٩٩٧	ترفت ١٩٨١	ليوند سكي ١٩٩٤	روثوب ١٩٩٤	إيرنست ١٩٨٢	دولاس ١٩٨٨	فتحي يونس ١٩٩٤	جروس ١٩٩٦	مسلسل الصعوبة
%٥٥	✓	✓	x	x	x	x	✓	✓	✓	١
%٥٥	✓	✓	x	x	x	x	✓	✓	✓	٢
%٢٣	✓	✓	x	x	x	x	✓	x	x	٣
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب النحوي "السينتاكسي"										
%٤٤	✓	x	✓	✓	x	✓	x	x	x	١
%٧٧	✓	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	٢
%٥٥	x	✓	✓	x	✓	✓	✓	x	x	٣
%٤٤	x	x	✓	x	x	✓	✓	x	✓	٤
%٤٤	x	x	✓	x	x	✓	✓	x	✓	٥
%٤٤	x	x	✓	x	x	✓	✓	x	✓	٦
%٦٦	✓	x	✓	x	✓	✓	✓	x	✓	٧
%٥٥	x	x		x	✓		✓	x		٨
نسبة تكرار الصعوبات في الجانب الدلالي "السيمانتى"										
%٢٣	✓	x	x	x	x	x	x	✓	✓	١
%١١	x	x	x	x	x	x	x	✓	x	٢
%٥٥	x	✓	✓	x	x	✓	✓	✓	✓	٣
%٨٨	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	٤



**ملحق (٤)**

**اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لتلاميذ الصف  
الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم  
(صورة مبدئية)**

**إعداد**

**د. أميل عبد الحسن ذكي**





السيد الأستاذ الدكتور/

تحية طيبة وبعد.....؛

فتقوم الباحثة بدراسة في التربية تخصص علم النفس التربوي، وعنوانها "دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات التعبير الشفهي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، والباحثة بصدد إعداد اختبار لتشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتعرف صعوبات التعبير الشفهي بأنها عجز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، عن أداء المهام الشفهية المطلوبة منهم نتيجة الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية المشتملة على الفهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة مع استبعاد العجز الناتج عن عيوب نطقية أو اضطرابات نفسية.

ويهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات التعبير الشفهي في ثلاثة جوانب متمثلة في :

أ- صعوبات الجانب الصوتي، وتتمثل في :

١- الصعوبة في نطق الأصوات المتشابهة نطقاً صحيحاً.

ب- صعوبات خاصة بالتراكيب النحوية، وتتمثل في :

١- الصعوبة في استخدام جمل متكاملة الأركان.

٢- الصعوبة في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

ج- صعوبات الجانب الدلالي، وتتمثل في :

١- الصعوبة في استخدام الكلمات المناسبة للسياق.

٢- الصعوبة في إنتاج موضوع متكامل الأركان.

وقد قامت الباحثة بصياغة بعض المفردات لقياس تلك الصعوبات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي ، ويسعد الباحثة أن تستفيد من خبرة سيادتكم في إبداء الرأي في هذا الاختبار من حيث :

١- مدى صلاحية مفردات الاختبار لقياس الصعوبة كما تم تعريفها إجرائياً.

٢- مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار.

٣- مدى مناسبة مفردات الاختبار لمستوى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي.

٤- مدى وضوح تعليمات وإرشادات الاختبار.

والباحثة ترحو من سيادتكم التكرم بإضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً في كل مفردة من مفردات الاختبار . ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

## تعليمات الاختبار

تلقي شفهيًا على التلميذ موضع التشخيص

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة :

- يقيس هذا الاختبار بعض جوانب التعبير الشفهي لديك، وسوف تعرض عليك بعض الصور والعبارات التي تهدف إلى التعبير عن محتواها والاستجابة لها شفهيًا إلى تقييم مهارتك اللغوية.

- ويرجى ملاحظة أن كل مفردة من مفردات الاختبار لها تعليماتها الخاصة بها ، فالمرجو اتباع هذه التعليمات التي تلقى عليك قبل الاستجابة لأية مفردة من مفردات الاختبار .

- لا ترتبط نتائج هذا الاختبار بالتحصيل الدراسي لديك، ولكنها تستخدم للبحث العلمي .

- تتقدم الباحثة بالشكر والتقدير لمشاركتك وتعاونك الاستجابة في تطبيق هذا الاختبار عليك .

- والآن ركز جيداً واستجب لما يطلب منك في الاختبار .


**مفردة (١)**  
**لقياس صعوبة نطق الأصوات المتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً**

تعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم عن نطق أصوات الـثاء والظاء والذال نطقاً صحيحاً ، بحيث إنه يجب نطق هذه الأصوات بوضع طرف اللسان بين الأسنان الأمامية للمتكلم، وينتج عن هذه الصعوبة تشابهاً في نطق هذه الأصوات مع أصوات أخرى، كان تنطق الـثاء سينا والظاء والذال زاياء، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :

\*عرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم وموضع التشخيص مجموعة من الصور والجمال التي تحتوى كلمات تتضمن أصوات الـثاء والظاء والذال .

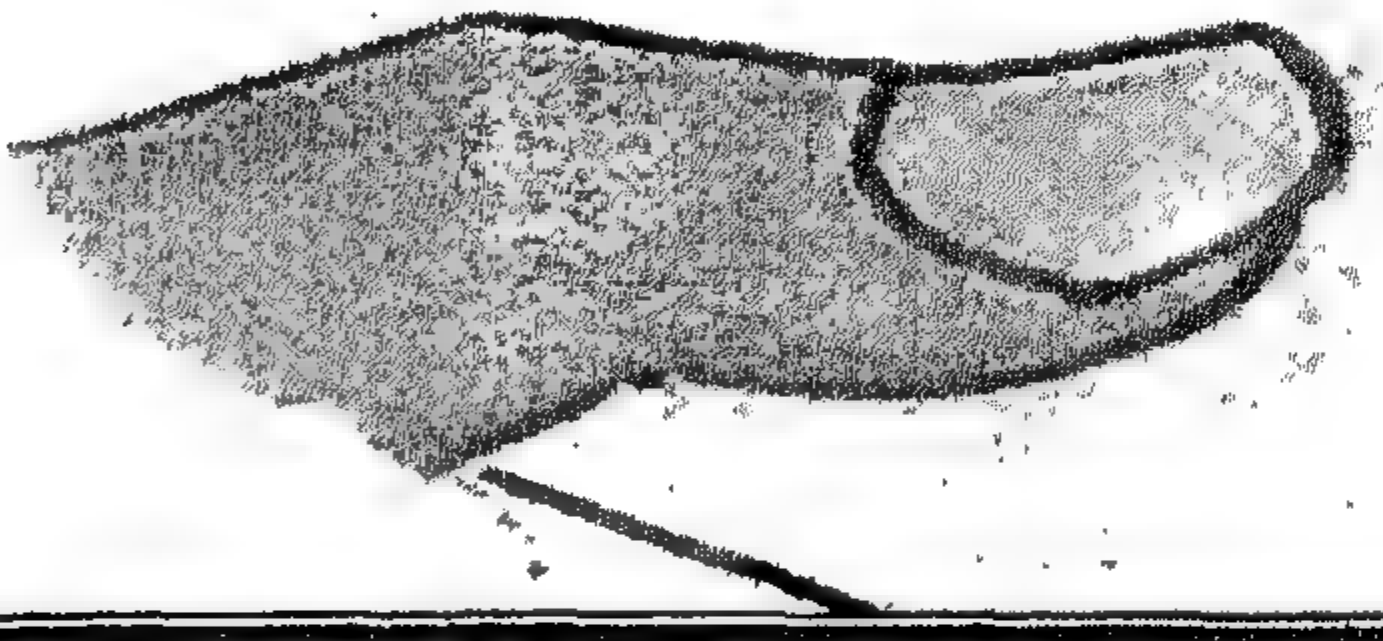

\*يطلب من التلميذ نطق الكلمات والجمال المتضمنة لهذه الأصوات نطقاً صحيحاً .

الملحق (٤)

مدى مناسبة لناتمية الصف الثاني الإعدادي نوى صعوبات التعلم		مدى قياس المفردة للصعوبة			المرحلة						
غير مناسبة	مناسبة	تعدل إلى	لا تقيس	تقيس							
					أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها						
											
					<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">يعطى التلميذ</th> <th>الكلمة الصحيحة</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>١ إذا نطق نطقاً صحيحاً</td> <td>٠ إذا نطق نطقاً خطأ</td> <td>تُعرف</td> </tr> </tbody> </table>	يعطى التلميذ		الكلمة الصحيحة	١ إذا نطق نطقاً صحيحاً	٠ إذا نطق نطقاً خطأ	تُعرف
يعطى التلميذ		الكلمة الصحيحة									
١ إذا نطق نطقاً صحيحاً	٠ إذا نطق نطقاً خطأ	تُعرف									





اختبار تشخيص صعوبات التعبير

مدى ملاءمتها للتلاميذ الصف الثاني الإعدادي فوى صعوبات التعلم		مدى قياس المفردة للصعوبة			المرحلة رابعة	
غير مناسبة	مناسبة	تعمل إلى	لا تكفى	تكفى	أنظر إلى الصورة وانطق للكلمة المعبرة عنها	
						
					الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ
					ظفر	١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ
					أنظر إلى الصورة وانطق للكلمة المعبرة عنها	
						
					الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ
					فيل	١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ


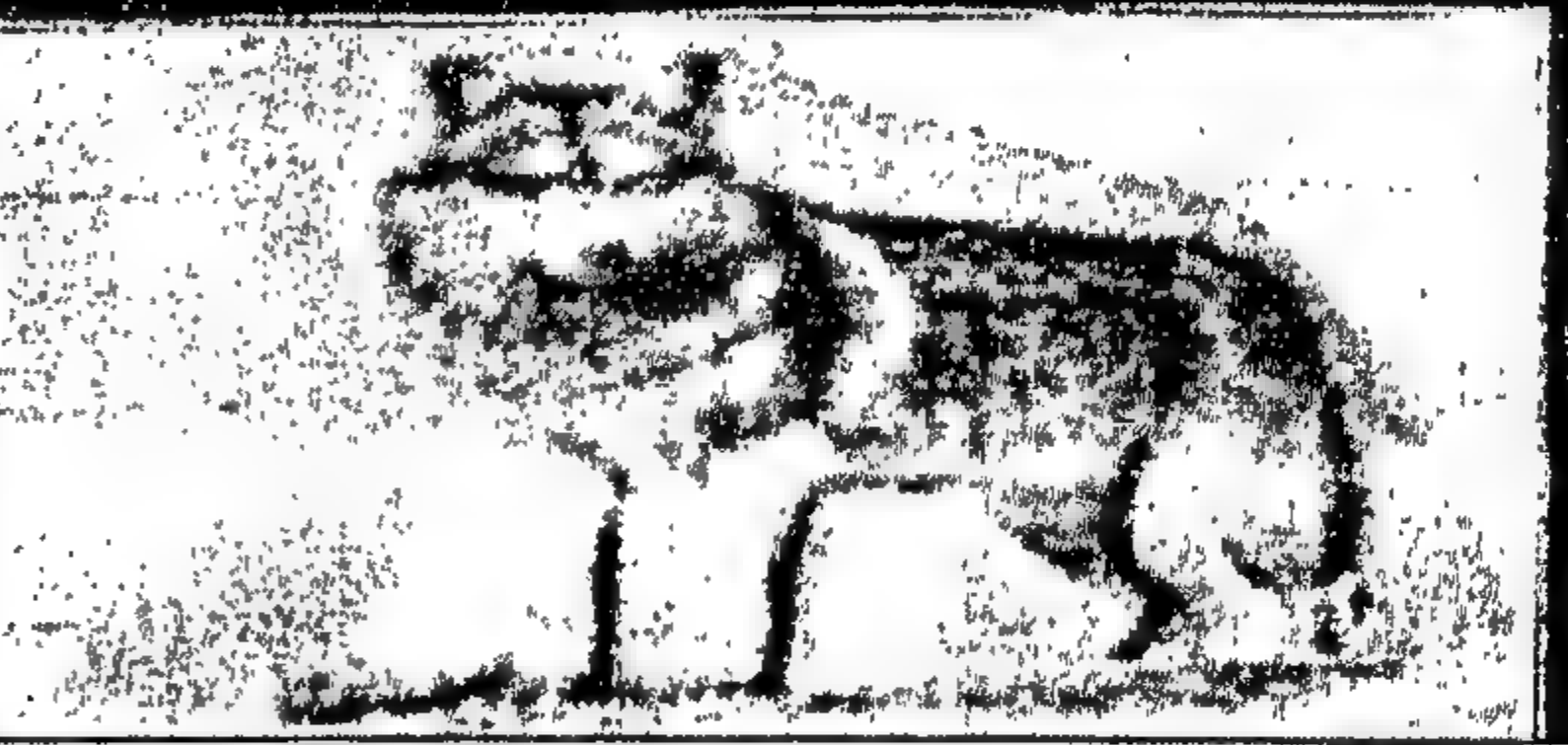


الملحق (٤)


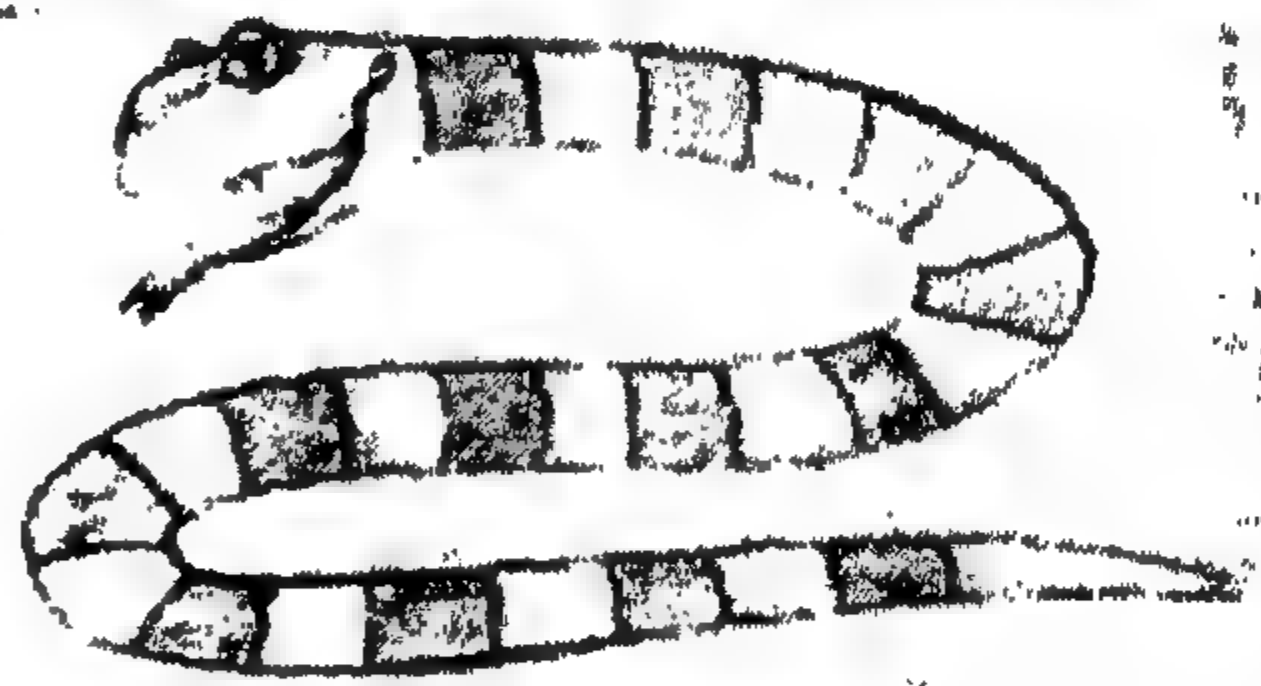
					أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها	
						
					الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ
					ثور	١ إذا نطق نطقاً صحيحاً
						٠ إذا نطق نطقاً خطأ

					أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها	
						
					الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ
					تمثال	١ إذا نطق نطقاً صحيحاً
						٠ إذا نطق نطقاً خطأ

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

					أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها		
							
					الكلمة الصحيحة		يعطى التلميذ
					ثعلب	١ إذا نطق نطقاً صحيحاً	٠ إذا نطق نطقاً خطأ
					أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها		
							
					الكلمة الصحيحة		يعطى التلميذ
					ذئب	١ إذا نطق نطقاً صحيحاً	٠ إذا نطق نطقاً خطأ

**الملحق (٤)**

مدى مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي قوى صعوبات التعلم		مدى قياس المفردة للصعوبة			المفردة	
غير مناسبة	مناسبة	تعدل إلى	لا تقيس	تقيس	أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها	
						
					الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ
					ذقن	١ إذا نطق نطقاً صحيحاً
						٠ إذا نطق نطقاً خطأ
					أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها	
						
					الكلمة الصحيحة	يعطى التلميذ
					ثعبان	١ إذا نطق نطقاً صحيحاً
						٠ إذا نطق نطقاً خطأ

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

					أنظر إلى الصورة وانطق الكلمة المعبرة عنها	
						
					<table border="1"> <tr> <td colspan="2">الكلمة الصحيحة</td> </tr> <tr> <td>١ إذا نطق نطقاً صحيحاً</td> <td>٠ إذا نطق نطقاً خطأ</td> </tr> </table>	
الكلمة الصحيحة						
١ إذا نطق نطقاً صحيحاً	٠ إذا نطق نطقاً خطأ					



الملحق (٤)

مدى مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي نوى صعوبات التعلم		مدى قياس المفردة للسعوية			اللفظ
غير مناسبة	مناسبة	تعدل إلى	لا تقيس	تقيس	
					أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
					تمتلك مصر ثروات طبيعية متنوعة
					يعطى التلميذ
					١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ
					أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
					الكنب خلق قبيح
					يعطى التلميذ
					١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ
					أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
					آثار مصر كثيرة وعريقة
					يعطى التلميذ
					١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ
					أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
					النظافة مظهر حضارى للشعوب
					يعطى التلميذ
					١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ
					أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
					يحرث الفلاح الأرض بالمحراث
					يعطى التلميذ
					١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ



اختبار تشخيص صعوبات التعبير

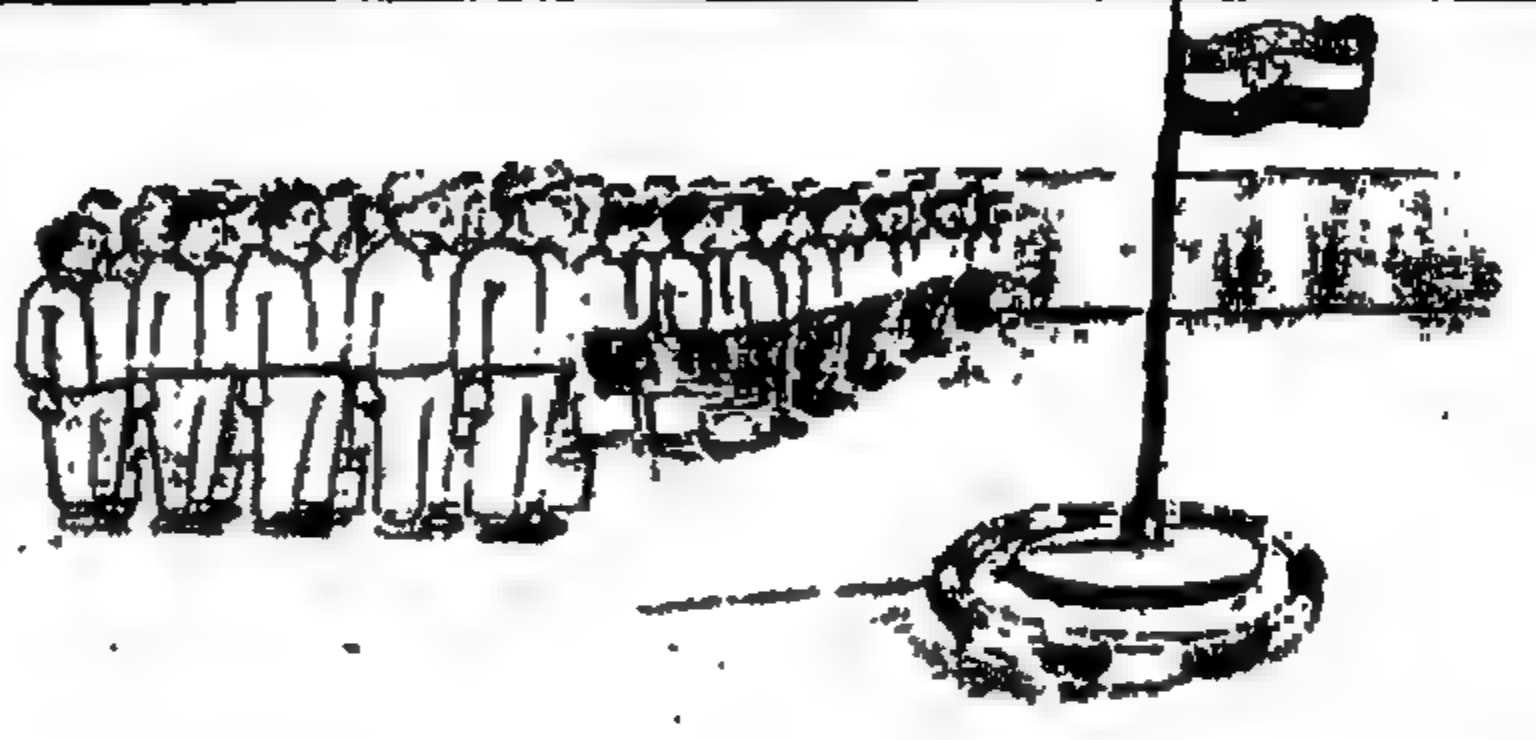
مدى قياس المفردة للصعوبة		مدى مناسبة للتلاميذ		الصفة
تقيس	لا تقيس	تعدل إلى	مناسبة	
				أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
				أحب التلاميذ الأتقياء
				يعطى التلميذ
				١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ
				أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
				لا تظن بالناس قلناً سيئاً
				يعطى التلميذ
				١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ
				أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
				للنظام سلوك حسن
				يعطى التلميذ
				١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ
				أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
				للذهب من المعادن النفيسة
				يعطى التلميذ
				١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ
				أعد نطق هذه الجملة نطقاً صحيحاً
				لنثر عادة جاهلية معقونة
				يعطى التلميذ
				١ إذا نطق نطقاً صحيحاً ٠ إذا نطق نطقاً خطأ

### مفردة (٢) لقياس صعوبة استخدام جمل متكاملة الأركان


تعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم على استخدام الأركان الأساسية للجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) أو الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول) مما ينتج عنه استخدام جمل مبتورة خالية من المعنى، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :

يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم ، وموضع التشخيص مجموعة من الصور التي يمكن التعبير عنها بجمل لها معنى .  
يطلب من التلميذ التعبير عنها في جمل متكاملة الأركان، سواء كانت اسمية (مبتدأ + خبر) أو فعلية (فعل + فاعل + مفعول به) .

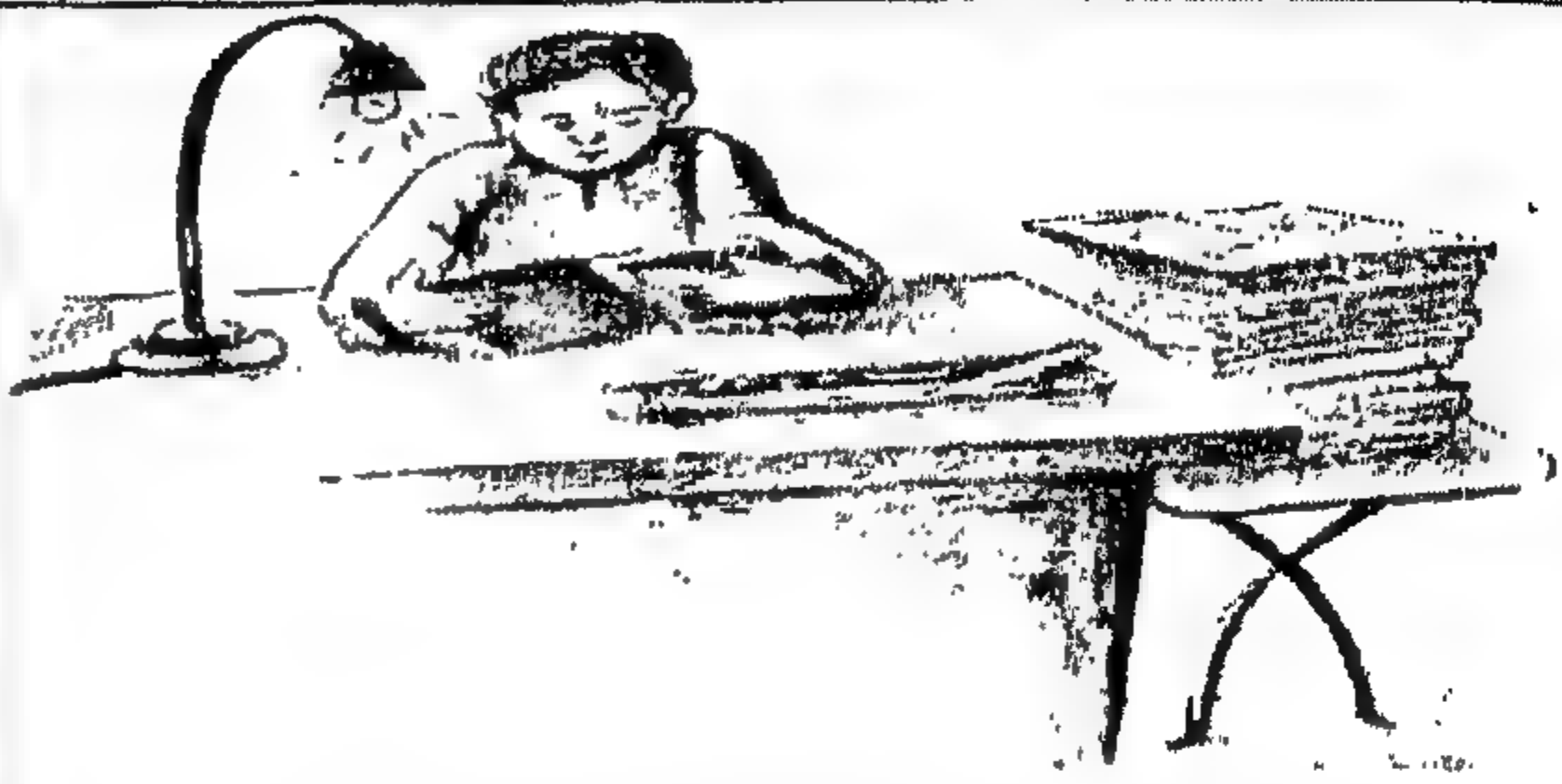
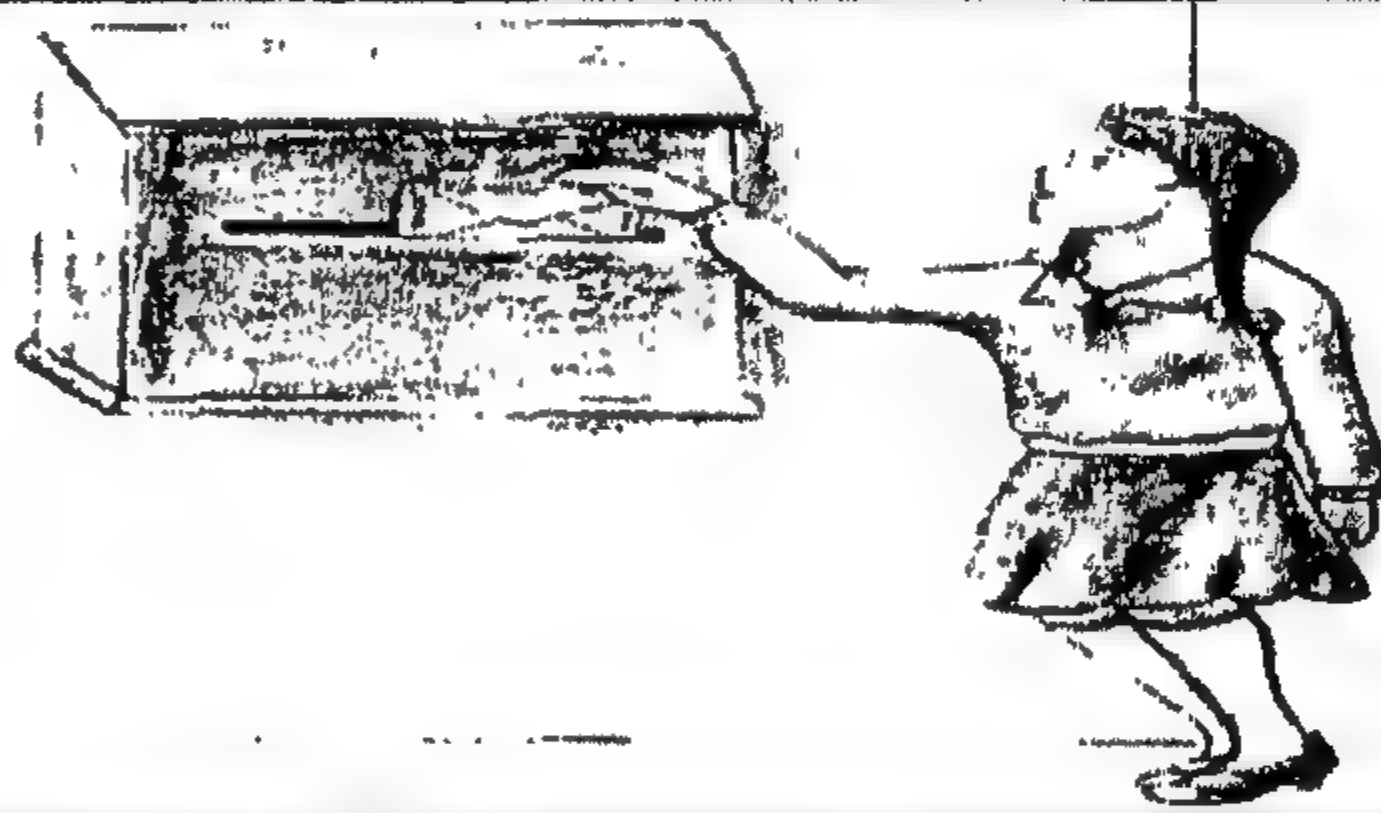
اختبار تشخيص صعوبات التعبير

مدى مقاسبتها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي نوى صعوبات التعلم		مدى قياس المقررة للصعوبة			الجملة							
غير مناسبة	مناسبة	تعدل إلى	لا تقيس	تقيس	الجملة							
					أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية							
												
					<table border="1"> <tr> <td colspan="2">الجملة الصحيحة</td> <td>يعطى التلميذ</td> </tr> <tr> <td>يقف تلميذ المدرسة في صفوف</td> <td>إذا نطق نطقا صحيحا</td> <td>إذا نطق نطقا خطأ</td> </tr> </table>		الجملة الصحيحة		يعطى التلميذ	يقف تلميذ المدرسة في صفوف	إذا نطق نطقا صحيحا	إذا نطق نطقا خطأ
الجملة الصحيحة		يعطى التلميذ										
يقف تلميذ المدرسة في صفوف	إذا نطق نطقا صحيحا	إذا نطق نطقا خطأ										

الملحق (٤)


مدى قياس المفردة للصعوبة		مدى مناسبة التلاميذ		الجملة الصحيحة	
الصف الخامس : الابتدائي		الصف الخامس : الابتدائي		الجملة الصحيحة	
تدري صعوبات التعلم		تدري صعوبات التعلم		الجملة الصحيحة	
تقيس	لا تقيس	تعديل إلى	مناسبة	غير مناسبة	
أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية					
					
يعطى التلميذ			الجملة الصحيحة		
١ إذا عبر			يسقى الرجل الزرع		
تعبير صحيحاً			تعبير خاطئ		

اختبار تشخيص صعوبات التعبير


					أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية		
							
					الجملة الصحيحة		يعطى التلميذ
					يذكر التلميذ دروسه	١ إذا عبر تعبيراً صحيحاً	٠ إذا عبر تعبيراً خاطئاً
					أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية		
							
					الجملة الصحيحة		يعطى التلميذ
					تضع البنت الخطاب في صندوق البريد	١ إذا عبر تعبيراً صحيحاً	٠ إذا عبر تعبيراً خاطئاً

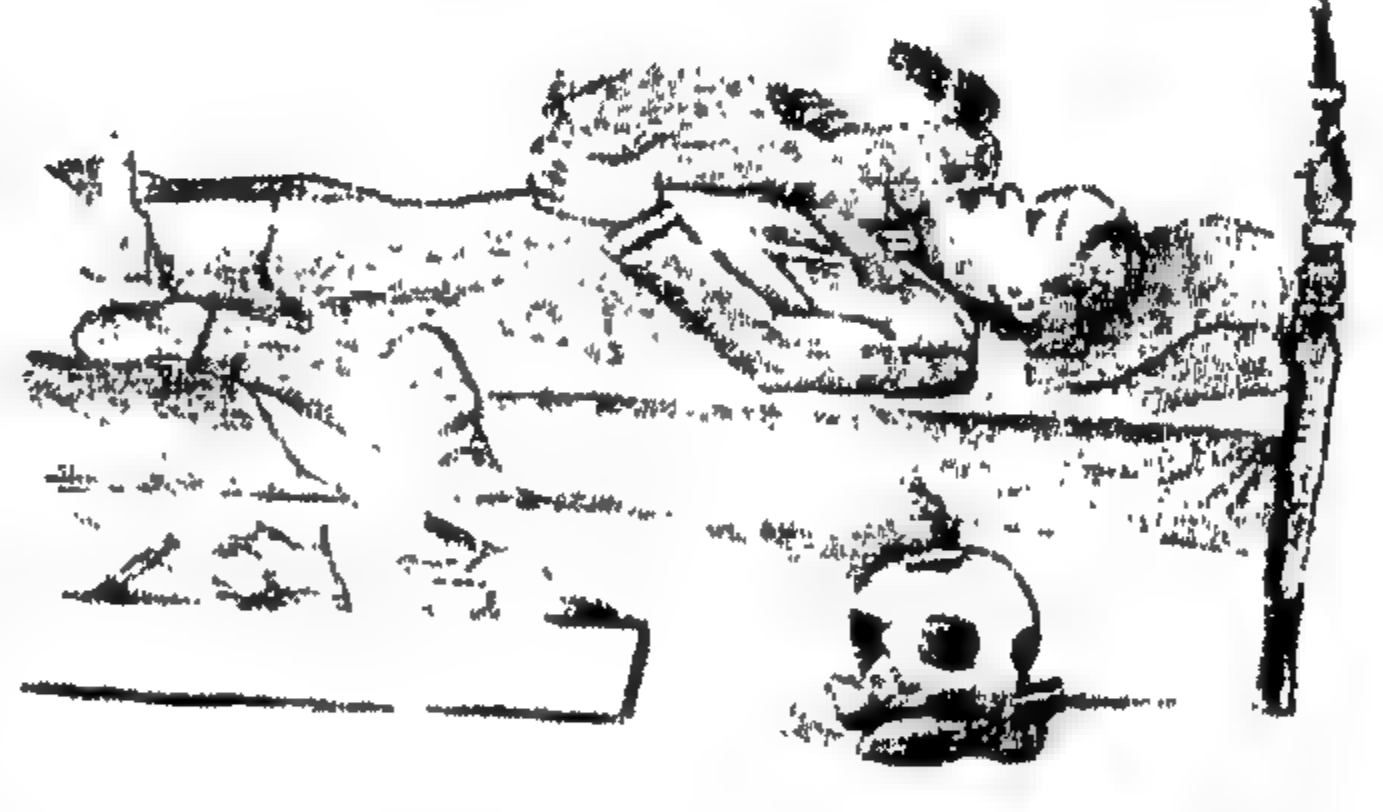


الملحق (٤)

مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي قوى صعوبات التعلم		المفردة
تقيس	لا تقيس	تعادل إلى	مناسبة	غير مناسبة	
أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة فعلية					
					
الجملة الصحيحة			يعطى التلميذ		
يجلس الرجل تحت المظلة			١ إذا عبر تعبيراً صحيحاً		
			٠ إذا عبر تعبيراً خطأ		
أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية					
					
الجملة الصحيحة			يعطى التلميذ		
الأميرة تأكل على مائدة الطعام			١ إذا عبر تعبيراً صحيحاً		
			٠ إذا عبر تعبيراً خطأ		

اختبار تشخيص صعوبات التعبير

					أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية	
						
					الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ
					العصفور فوق الشجرة	١ إذا عبر تعبير صحيحاً
						٠ إذا عبر تعبير خاطئاً

					أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية	
						
					الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ
					الطفل نائم في فراشه	١ إذا عبر تعبير صحيحاً
						٠ إذا عبر تعبير خاطئاً

					أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية	
					الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ
					الطبيب يكشف على المريض	١ إذا عبر تعبيراً صحيحاً
					٠ إذا عبر تعبيراً خاطئاً	
					أنظر إلى الصورة وعبر عنها بجملة اسمية	
					الجملة الصحيحة	يعطى التلميذ
					الأطفال يلعبون الكرة	١ إذا عبر تعبيراً صحيحاً
					٠ إذا عبر تعبيراً خاطئاً	

مفردة (٣)  
لقياس صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام الاستفهام والجواب عنه ،  
وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم عن استخدام  
الأدوات المناسبة للاستفهام وكذا صعوبة الإجابة عما يلقي عليه من أسئلة، ويتم  
تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية :

يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم وموضع التشخيص مجموعة من  
الجمال التي تتضمن إجابات عن أسئلة معينة ويطلب من التلميذ وضع أسئلة  
للاستفهام عن الجمال المعروضة عليه.

يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم وموضع التشخيص مجموعة من  
الأسئلة، ويطلب منه وضع إجابات عن الأسئلة المعروضة عليه.



الملحق (٤)

مدى مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم		مدى قياس المقدرة للصعوبة			المصفوفة
مُناسبة	غير مناسبة	تعدل إلى	لا تقيس	تقيس	
					استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة يقود الرجل السيارة
					السؤال الصحيح
					يُعطى التلميذ
					ماذا يقود الرجل؟
					١ إذا استفهم
					٠ إذا استفهم
					استفهاما صحيحا
					استفهاما خطأ
					استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة عدد اللاعبين في فريق كرة القدم أحد عشر لاعباً
					السؤال الصحيح
					يُعطى التلميذ
					كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم؟
					١ إذا استفهم
					٠ إذا استفهم
					استفهاما صحيحا
					استفهاما خطأ



اختبار تشخيص صعوبات التعبير

مدى مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم		مدى قياس المفردة للصعوبة			السؤال الصحيح
غير مناسبة	مناسبة	تعدل إلى	لا تقيس	تقيس	
					استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة نعم نجحت في الامتحان
					هل نجحت في الامتحان؟
					استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة يذهب محمد إلى مدرسته ماشياً

					السؤال الصحيح	يعطى التلميذ
					كيف يذهب محمد إلى مدرسته؟	١ إذا استفهم استفهاماً صحيحاً ٠ إذا استفهم استفهاماً خطأ
					اجب عن السؤال الآتي لن يعالج للمرضى؟	
					الإجابة الصحيحة	يعطى التلميذ
					في المستشفى	١ إذا أجاب إجابة صحيحة ٠ إذا أجاب إجابة خطأ
					اجب عن السؤال الآتي لماذا تذهب إلى النادي؟	
					الإجابة الصحيحة	يعطى التلميذ
					لأمارس الرياضة	١ إذا أجاب إجابة صحيحة ٠ إذا أجاب إجابة خطأ

الملحق (٤)

المرحلة		مدى قياس المفردة للصعوبة			مدى مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم	
رد		تليس	لا تقيس	تعديل إلى	مناسبة	غير مناسبة
اجب عن السؤال الآتي متى تذهب إلى مدرستك؟						
الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ				
مكرراً	إذا أجاب	إذا أجاب	إذا أجاب	إذا أجاب		
	إجابة صحيحة	إجابة صحيحة	إجابة خطأ	إجابة خطأ		
اجب عن السؤال الآتي ماذا تفعل في المكتبة؟						
الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ				
أقرأ الكتب	إذا أجاب	إذا أجاب	إذا أجاب	إذا أجاب		
	إجابة صحيحة	إجابة صحيحة	إجابة خطأ	إجابة خطأ		
اجب عن السؤال الآتي بلى ذاكرت دروسى						
الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ				
ألم تذاكر دروسك؟	إذا أجاب إجابة صحيحة	إذا أجاب إجابة صحيحة	إذا أجاب إجابة خطأ	إذا أجاب إجابة خطأ		
اجب عن السؤال الآتي كيف حالك؟						
الإجابة الصحيحة		يعطي التلميذ				
بغير والحمد لله	إذا أجاب إجابة صحيحة	إذا أجاب إجابة صحيحة	إذا أجاب إجابة خطأ	إذا أجاب إجابة خطأ		

مفردة (٤)  
لقياس صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق  
الموضوع

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الجملة أو الموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم على اختيار الجملة الملائمة لسياق الجملة أو الموضوع، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية:

يعرض على التلميذ ذي الصعوبة في التعلم وموضع التشخيص مجموعة من الجمل التي تتضمن بعض الكلمات الناقصة، والتي بإكمالها يتم معنى الجملة، يطلب من التلميذ إكمال الجمل بكلمات مناسبة للسياق، والتي تتم معنى الجملة.

مدى مناسبة التلاميذ الصف الخامس الابتدائي قوى صعوبات التعلم		مدى قياس المفردة الصعوبة			المرحلة
غير مناسبة	مناسبة	تعذر إلى	لا تقيس	تقيس	
					أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يذهب التلاميذ إلى ..... مبكراً
					الإجابة الصحيحة
					يعطى التلميذ
					المدرسة
					إذا أجاب إجابة
					صحيحة
					أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يقف التلاميذ في ..... الصباح
					الإجابة الصحيحة
					يعطى التلميذ
					تأبور
					إذا أجاب إجابة
					صحيحة



اختبار تشخيص صعوبات التعبير

مدى مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم		مدى قياس المفردة للصعوبة			المفردة
مناسبة	غير مناسبة	تعدل إلى	لا تقيس	تقيس	
					أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يشرح المعلمون ..... للتلاميذ
					الإجابة الصحيحة يعطى التلميذ
					الدروس إذا أجاب إجابة صحيحة ١ إذا أجاب إجابة خطأ ٠
					أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يدخل التلاميذ ..... ويجلسون فيها
					الإجابة الصحيحة يعطى التلميذ
					فصولهم إذا أجاب إجابة صحيحة ١ إذا أجاب إجابة خطأ ٠
					أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يمارس التلاميذ ..... في المكتبة
					الإجابة الصحيحة يعطى التلميذ
					القراءة إذا أجاب إجابة صحيحة ١ إذا أجاب إجابة خطأ ٠
					أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يجري التلاميذ ..... العملية في معامل العلوم بالمدرسة
					الإجابة الصحيحة يعطى التلميذ
					التجارب إذا أجاب إجابة صحيحة ١ إذا أجاب إجابة خطأ ٠



الملحق (٤)

مدى مناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي قوى صعوبات التعلم		مدى قياس المفردة للصعوبة			الجملة
غير مناسبة	مناسبة	تعدل إلى	لا تقيس	تقيس	
					أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يدق ..... المدرسة ليعلن انتهاء الحصص للمدرسية واليوم الدراسي
					الإجابة الصحيحة يعطى التلميذ
					جس ١ إذا أجاب إجابة صحيحة ٠ إذا أجاب إجابة خطأ
					أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة بعد انتهاء اليوم الدراسي يذهب التلميذ إلى .....
					الإجابة الصحيحة يعطى التلميذ
					بيوتهم ١ إذا أجاب إجابة صحيحة ٠ إذا أجاب إجابة خطأ
					أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يستمع التلاميذ إلى بعض الأخبار من ..... المدرسة
					الإجابة الصحيحة يعطى التلميذ
					الإذاعة ١ إذا أجاب إجابة صحيحة ٠ إذا أجاب إجابة خطأ
					أكمل الجملة الآتية بكلمة مناسبة يمارس التلاميذ هواياتهم الرياضية في حصة ....
					الإجابة الصحيحة يعطى التلميذ
					الألعاب (التربية الرياضية) ١ إذا أجاب إجابة صحيحة ٠ إذا أجاب إجابة خطأ

مفردة (٥)  
لقياس صعوبة إنتاج موضوع متكامل الأركان

تهدف هذه المفردة إلى تشخيص صعوبة استخدام كلمات مناسبة لسياق الجملة أو الموضوع، وتعرف هذه الصعوبة بأنها عجز التلميذ ذي الصعوبة في التعلم إنتاج موضوع متكامل متضمنا المقدمة، والوسط، و الخاتمة المناسبة للموضوع، حيث يقوم التلميذ بتقديم موضوع مبتور غير كامل المعنى، ويتم تشخيص هذه الصعوبة من خلال الإجراءات التالية:

❖ يتم عرض مجموعة من الموضوعات المتنوعة، والتي ترتبط بالبيئة المحيطة بالتلميذ ذي الصعوبة في التعلم أو ميوله أو رغباته .

❖ يطلب من التلميذ التحدث في الموضوع الذي يختاره.

تحدث في أحد الموضوعات الآتية :

١. يومك الدراسي .

٢. ما تفعله منذ أن تستيقظ من النوم إلى أن تنام ليلا .

٣. هوايتك المفضلة.

❖ يتم تسجيل استجابات التلاميذ وتحلل في ضوء الأركان الأساسية

للموضوع من مقدمة ووسط وخاتمة .

❖ تقدر الدرجات كما يلي

يعطى التلميذ			
٠	١	٢	٣
إذا أغفل أركان الموضوع أو لم يستطع التحدث	إذا أغفل ركنين من أركان الموضوع	إذا أغفل أحد أركان الموضوع	إذا التزم بذكر الأركان الأساسية للموضوع

## مفتاح تصحيح اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي

رقم المفردة	الإجابة الصحيحة	الأداء		رقم المفردة	الإجابة الصحيحة	الأداء	
		صحيح (١)	خطأ (٢)			صحيح (١)	خطأ (٢)
١	ظرف			٢٧	تضع البيت خطابا في صندوق		
٢	ظفر			٢٨	يذكر التلميذ دروسه		
٣	ذيل			٢٩	يسقى الرجل الزرع		
٤	تمثال			٣٠	يقف تلاميذ المدرسة في صفوف		
٥	نور			٣١	ماذا يقول للرجل؟		
٦	ذئب			٣٢	أين يعيش الأسد؟		
٧	ثعلب			٣٣	لماذا يأتي السائحون إلى ميناء؟		
٨	ذئب			٣٤	هل نجحت في الامتحان؟		
٩	ذئابة			٣٥	كيف يذهب محمد إلى المدرسة؟		
١٠	ثعبان			٣٦	في المستشفى		
١١	نمتلك مصر ثروات طبيعية متنوعة			٣٧	لأمارس الرياضة		
١٢	لنكاتب خلق أبيع			٣٨	أحد عشر لاعباً		
١٣	أثار مصر كثيرة وعريقة			٣٩	في الصباح		
١٤	للنظافة مظهر حضارى للشعوب			٤٠	اقرأ الكتب		
١٥	يحرث الفلاح الحقل بالمحراث			٤١	المدرسة		
١٦	لحب التلاميذ الانكفاء			٤٢	طابور		
١٧	لا تظن بالناس فلنا سوء			٤٣	الإذاعة		
١٨	للنظام سلوك حسن			٤٤	الدروس		
١٩	لنأثر عادة جاهلية مقلوبة			٤٥	لمصولهم		
٢٠	لأذهب من المعادن النفيسة			٤٦	للقراءة		
٢١	للمصنوع فوق الشجرة			٤٧	التجارب		
٢٢	للطفل نائم في فراشه			٤٨	الألعاب		
٢٣	للمطبيب يكشف على المريض			٤٩	جرس		
٢٤	يلعب الأطفال للكرة			٥٠	بيوتهم		
٢٥	الأسرة تاكل على مائدة لتطعام			٥١			
٢٦	الرجل جالس تحت شجرة						

اسم التلميذ /

الدرجة /

### **ملحق (٥)**

**النسبة المئوية لأراء السادة المحكمين على أسئلة اختبار  
تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ  
ذوى صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي**





ملحق (٥)

النسبة المئوية لآراء السادة المحكمين على أسئلة اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي

رقم المفردة	مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي		مدى قياس السؤال للمعوبة كما تم تحديدها إجرائيا	رقم المفردة	مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي		مدى قياس السؤال للمعوبة كما تم تحديدها إجرائيا	رقم المفردة
	النسبة المئوية	%			النسبة المئوية	%		
١	١٢	%١٠٠	١٢	٢٦	١٢	%١٠٠	١٢	١
٢	١٢	%١٠٠	١٢	٢٧	١٢	%١٠٠	١٢	٢
٣	١٢	%١٠٠	١٢	٢٨	١٢	%١٠٠	١٢	٣
٤	١٠	٨	١٢	٢٩	١٢	%١٠٠	١٢	٤
		٣						
		٣						
		٣						
		%						
٥	١٢	%١٠٠	١٢	٣٠	١٢	%١٠٠	١٢	٥
٦	١١	%٩١,٦٧	١٠	٣١	١٢	%١٠٠	١٢	٦
٧	١١	%٩١,٦٧	١٢	٣٢	١٢	%١٠٠	١٢	٧
٨	١٠	%٨٣,٣٣	١٢	٣٣	١١	%٩١,٦٧	١١	٨

الملحق (٥)

مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي		رقم المفردة	مدى قياس السؤال للصعوبة كما تم تحديدها إجرائيا		مناسبة السؤال لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي		رقم المفردة
النسبة المئوية	٩		النسبة المئوية	٩	النسبة المئوية	٩	
%١٠٠	١٢	٣٤	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٢	٩
%١٠٠	١٢	٣٥	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٢	١٠
%١٠٠	١٢	٣٦	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٢	١١
%١٠٠	١٢	٣٧	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٢	١٢
%١٠٠	١٢	٣٨	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	١٣
%١٠٠	١٢	٣٩	%٨٣,٣٣	١٠	%٩١,٦٧	١١	١٤
%١٠٠	١٢	٤٠	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٢	١٥
%١٠٠	١٢	٤١	%٨٣,٣٣	١٠	%٩١,٦٧	١١	١٦
%١٠٠	١٢	٤٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٢	١٧
%١٠٠	١٢	٤٣	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٢	١٨
%١٠٠	١١	٤٤	%٨٣,٣٣	١٠	%١٠٠	١٢	١٩
%١٠٠	١٢	٤٥	%٨٣,٣٣	١٠	%٩١,٦٧	١١	٢٠
%١٠٠	١٢	٤٦	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	٢١
%١٠٠	١٢	٤٧	%٨٣,٣٣	١٠	%٨٣,٣٣	١٠	٢٢
%١٠٠	١٢	٤٨	%١٠٠	١٢	%٨٣,٣٣	١٠	٢٣
%١٠٠	١٢	٤٩	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٢	٢٤
%١٠٠	١٢	٥٠	%١٠٠	١٢	%١٠٠	١٢	٢٥
%١٠٠	١٢	٥١	%١٠٠	١٢			

## **ملحق (٦)**

**اختبار تشخيص صعوبات التعبير الشفهي لتلاميذ**

**الصف الخامس الابتدائي ذوى صعوبات التعلم**

**(الصورة النهائية)**

**إعداد**

**د. أمل عبد المحسن زكى**



## تعليمات الاختبار

### تلقى شفهاً على التلميذ موضع التشخيص

عزيزى التلميذ/عزيزتى التلميذة :

يقيس هذا الاختبار بعض جوانب التعبير الشفهي لديك.

- سوف تعرض عليك بعض الصور والكلمات والجمل والعبارات التى تهدف إلى تقييم مهارتك اللغوية الشفهية.

يرجى ملاحظة أن كل مفردة من مفردات الاختبار لها تعليماتها الخاصة بها ، فالمرجو اتباع هذه التعليمات التى تلقى عليك قبل الاستجابة لأية مفردة من مفردات الاختبار .

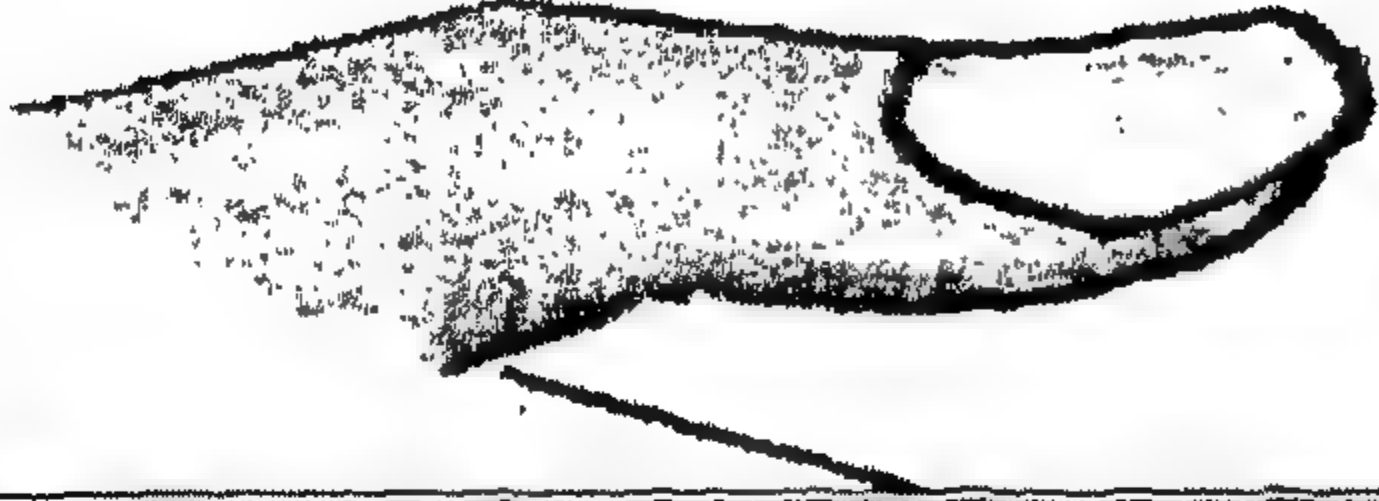
-لا ترتبط نتائج هذا الاختبار بالتحصيل الدراسى لديك، ولكنها تستخدم للبحث العلمى .

-نتقدم الباحثة بالشكر والتقدير لمشاركتك وتعاونك الاستجابة فى تطبيق هذا الاختبار عليك .

والآن ركز جيداً واستجب لما يطلب منك فى الاختبار .



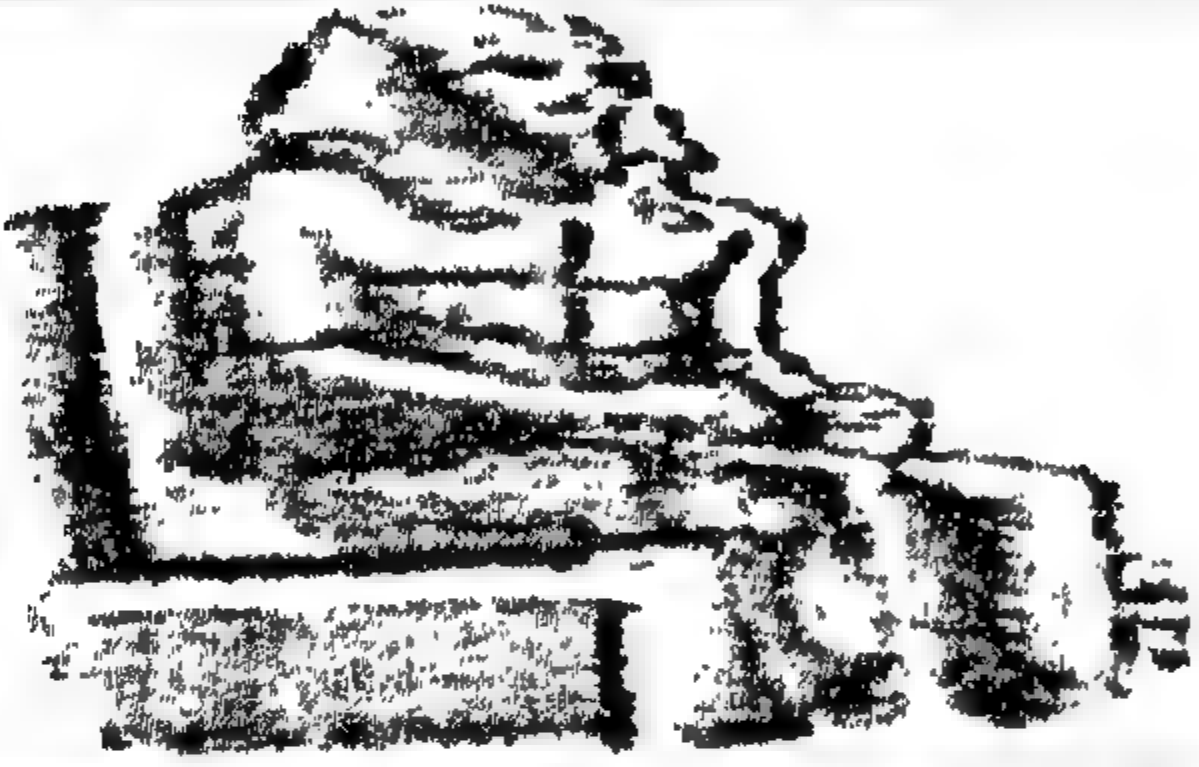
انظر إلى الصورة وعبر عما بها من كلمات



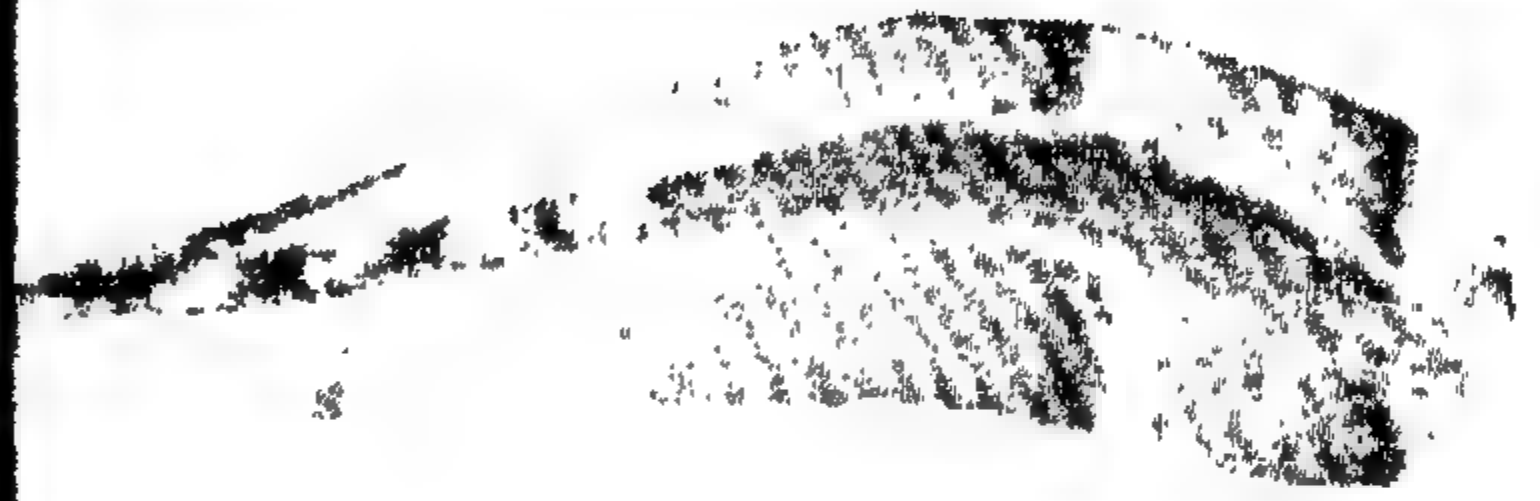
٢- ظفر



١- ظرف





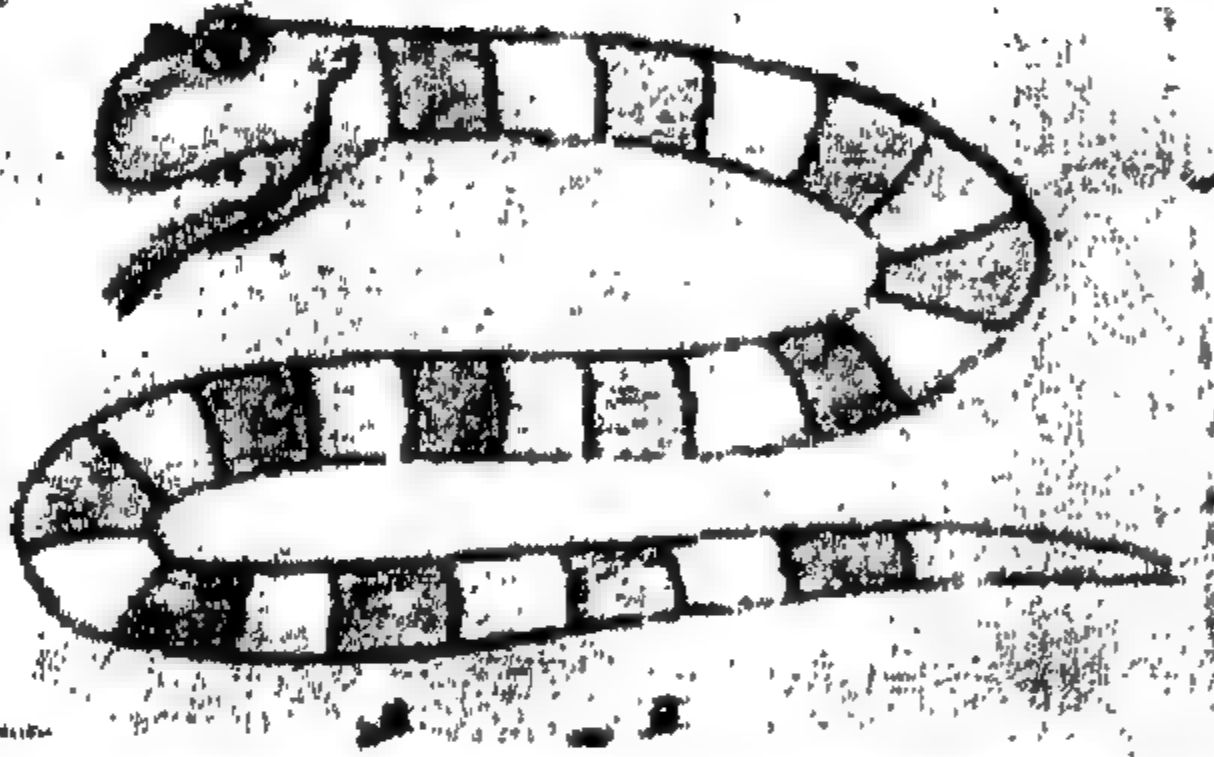

٤- تمثال



٣- ذيل



اختبار تشخيص صعوبات

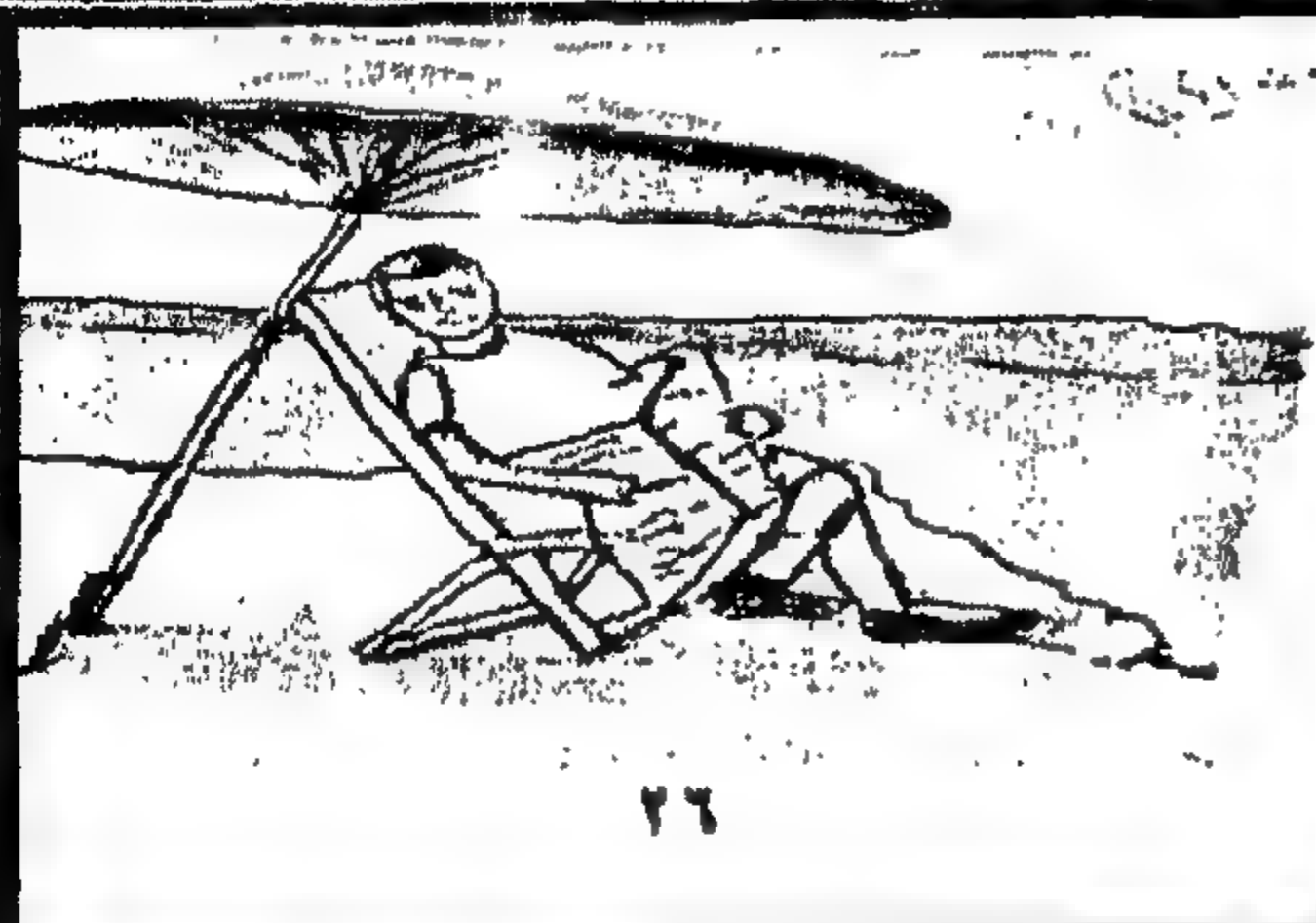
٦- ذئب	٥- ثور
	
٨- ذقن	٧- ثعلب
	
١٠- ثعبان	٩- ذبابة

أعد نطق الجمل الآتية نطقاً صحيحاً	
١١- تمتلك مصر ثروات طبيعية متنوعة	١٢- الكذب خلق قبيح
١٣- آثار مصر كثيرة وعريقة	١٤- النظافة مظهر حضارى للشعوب
١٥- يحرث الفلاح الأرض بالمحراث	١٦- أحب التلاميذ الأذكياء
١٧- لا تظن بالناس ظناً سيئاً	١٨- النظام سلوك حسن
١٩- الثأر عادة جاهلية ممقوتة	٢٠- الذهب من المعادن النفيسة

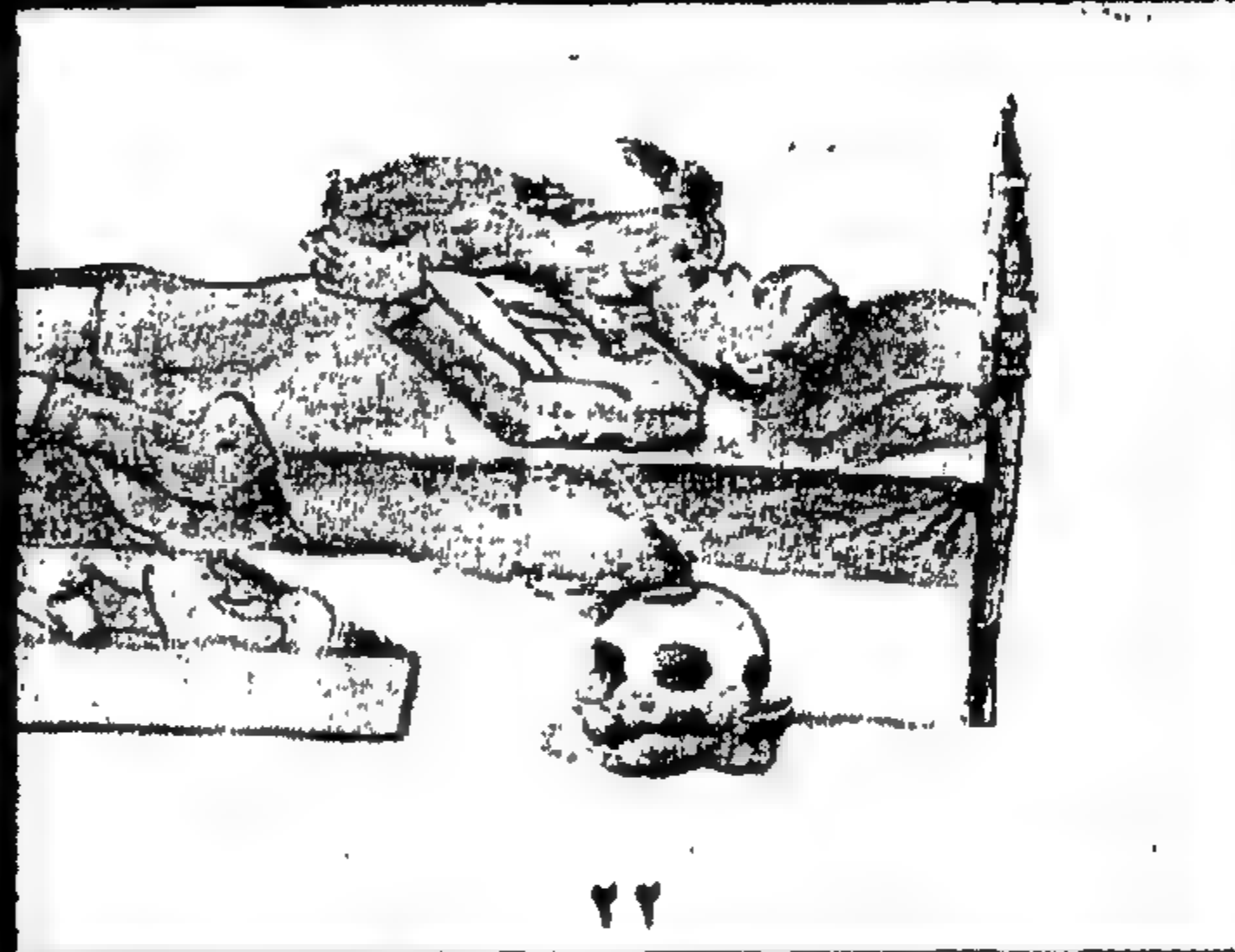
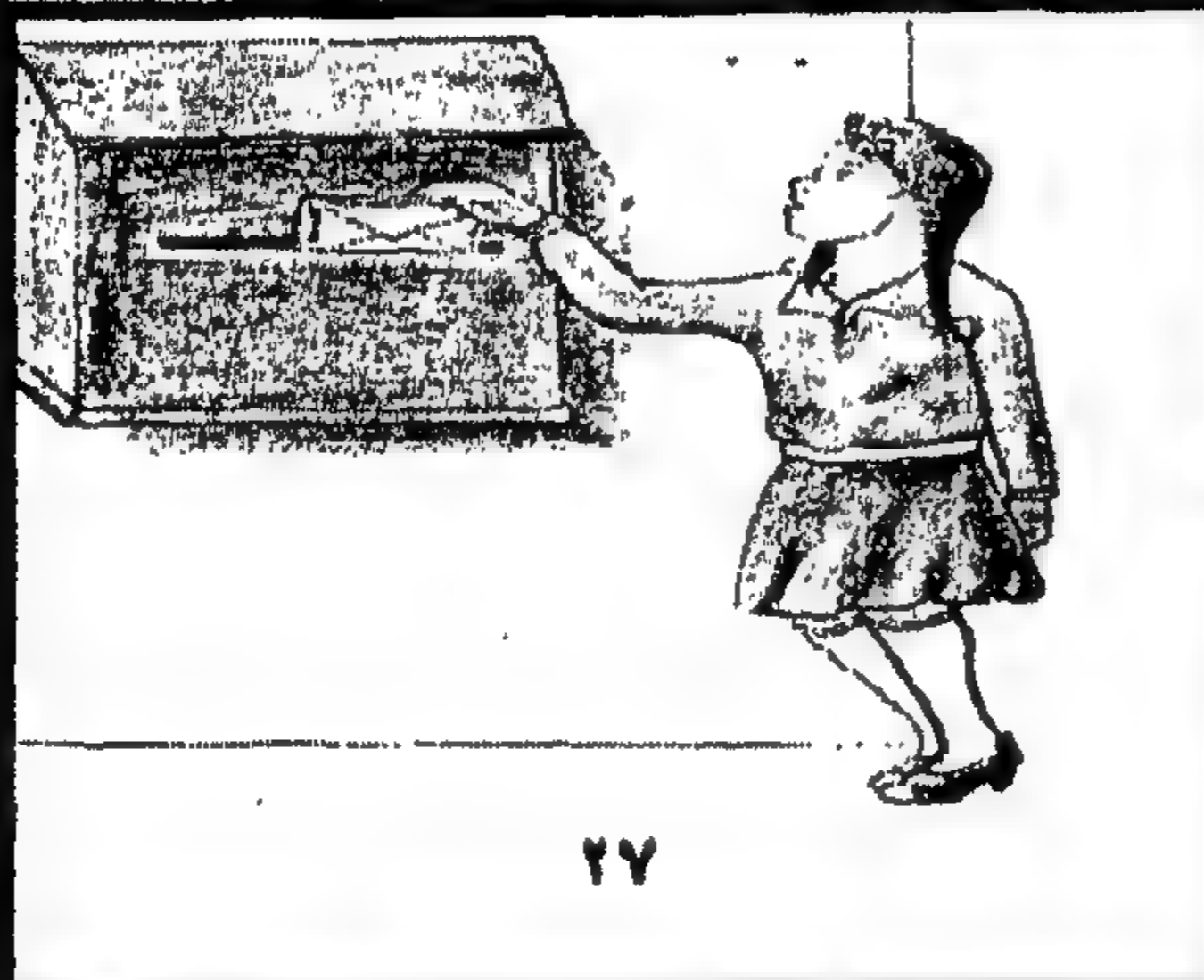
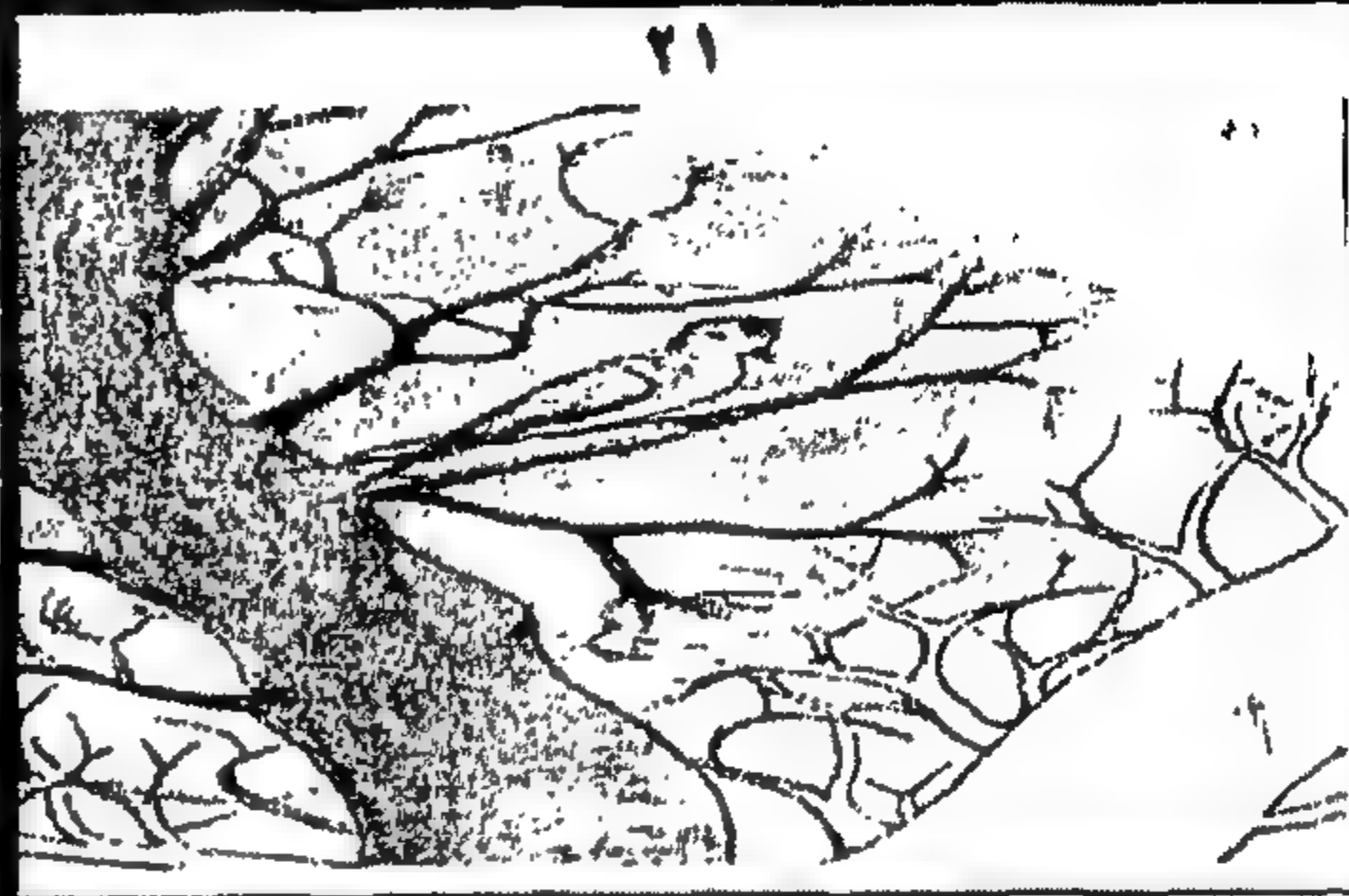


اختبار تشخيص صعوبات

عبر عن كل صورة من الصور الآتية بجملة فعلية



عبر عن كل صورة من الصور الآتية بجملة اسمية

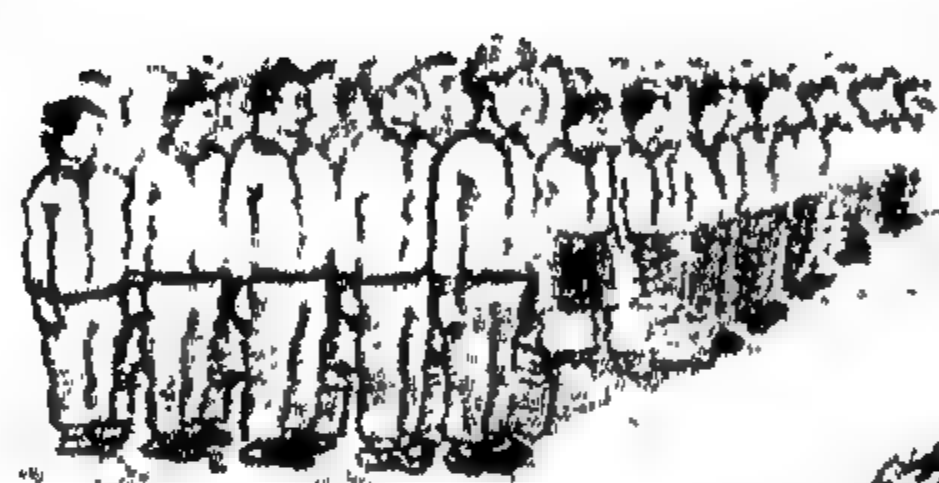




٢٩



٢٤



٣٠



٢٥



استفهم عن الجمل الآتية بأداة استفهام مناسبة	أجب عن الأسئلة الآتية
٣١- يقود الرجل السيارة	٣٦- أين يعالج المرضى؟
٣٢- يعيش الأسد في الغابة	٣٧- لماذا تذهب إلى النادي؟
٣٣- يأتي السائحون إلى سيناء للاستمتاع بمعالمها السياحية	٣٨- كم عدد اللاعبين في فريق كرة القدم؟
٣٤- نعم نجحت في الامتحان	٣٩- متى تذهب إلى مدرستك؟
٣٥- يذهب محمد إلى مدرسته ماشيا	٤٠- ماذا تفعل في المكتبة؟

اكمل الجمل الآتية بكلمة مناسبة	
٤١- يذهب التلاميذ إلى .....	٤٢- يقف التلاميذ في .....
.....مبكرا	.....الصباح
٤٣- يستمع التلاميذ إلى بعض الأخبار من ..... المدرسة	٤٤- يشرح المعلمون ..... للتلاميذ
٤٥- يدخل التلاميذ ..... ويجلسون فيها	٤٦- يمارس التلاميذ ..... في المكتبة
٤٧- يجري التلاميذ ..... العلمية في معامل العلوم	٤٨- يمارس التلاميذ هواياتهم الرياضية في حصة .....
٤٩- يذيق ..... المدرسة ليعلم انتهاء اليوم الدراسي	٥٠- بعد انتهاء اليوم الدراسي يذهب التلاميذ إلى .....

### ٥١- تحدث في أحد الموضوعات الآتية:

* يومك الدراسي .
* ما تفعله منذ ان تستيقظ من النوم إلى أن تنام ليلا .
* هوايتك المفضلة .

## ملحق (٧)

**برنامج علاج صعوبات التعبير الشفوي  
لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي  
ذوي صعوبات التعلم**

**إعداد**

**د. أمل عبد المحسن زكي**



## النشاط الأول

### نشاط تمهيدى

#### الهدف :

- استثارة دافعية التلاميذ عينة الدراسة، ومساعدتهم على التخلص من عدم القدرة على مواجهة الآخرين فى أثناء التحدث ، وكذا خلق جو من الألفة والمودة بين التلاميذ والباحثة مما يسهم فى إثارة حماسهم وزيادة اهتمامهم بحضور أنشطة البرنامج التالية .

#### الأدوات :

- بعض القصص والحكايات يقصها التلاميذ عن خبراتهم فى الحياة .

الفديو

أقلام وأوراق بيضاء

مدة النشاط : ٥٥ دقيقة

#### الإجراءات :

- تقدم الباحثة نفسها إلى التلاميذ، وترحب بهم .
- تطلب الباحثة من كل تلميذ أن يعرف نفسه بأن يذكر اسمه - الفصل الدراسى .. المدرسة التى ينتمى إليها - الوظيفة التى يتمنى أن يعمل بها فى حياته .
- تشجع الباحثة التلاميذ على القيام ببعض الأنشطة التى تزرع فيهم الثقة بالنفس فتساعدها على خلق جو من الألفة والمودة بينها وبينهم مثل :  
-أن يقوم كل تلميذ أمام زملائه فى الفصل ويقدم نفسه، ويحدثهم عن هواياته المفضلة .



تطلب الباحثة من بعض التلاميذ أن يقف أمام زملائه ويحكي إحدى الطرائف حتى يشيع في جو الجلسة روح المرح والابتسامة.

تطلب الباحثة من التلاميذ عرض موضوع معين بحيث يتناقشون فيه عن طريق الحوار، وذلك لتأكد أنهم على استعداد للاستمرار في أنشطة البرنامج التالية بنشاط ودافعية.

تقوم الباحثة باستخدام تصوير الفيديو للتلاميذ أثناء حديثهم عن أنفسهم وأثناء حكاية الطرائف ليرى كل تلميذ نفسه ويكون ذلك حافزاً لهم على الاستمرار في البرنامج.

تنتهي الباحثة هذا النشاط بالتنبيه على ضرورة حضور بقية أنشطة البرنامج.

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة فى النطق نطقاً صحيحاً  
(ذ-ظ-ث).

الأدوات :

١-بطاقات لصور تتناول كلمات بها أصوات الذال والطاء والتاء.

٢-نسخ من البطاقات لكل تلميذ.

٣-مادة مسجلة للنطق الصحيح للكلمات.

مدة النشاط : ١٠ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقدم البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم تطلب منهم النظر إلى الصور،

وملاحظة ما فيها، ثم النطق بالكلمات التى تعبر عنها الصورة

يتم تشجيع التلميذ الذى يقوم بنطق الكلمات بطريقة صحيحة بحيث يتم إعطاؤه

هدية رمزية على سبيل المثال: أقلام، أو قطع حلوى

.تحاول الباحثة التخفيف من حاجز الخوف لدى التلاميذ الذين يتحدثون بشكل خطأ

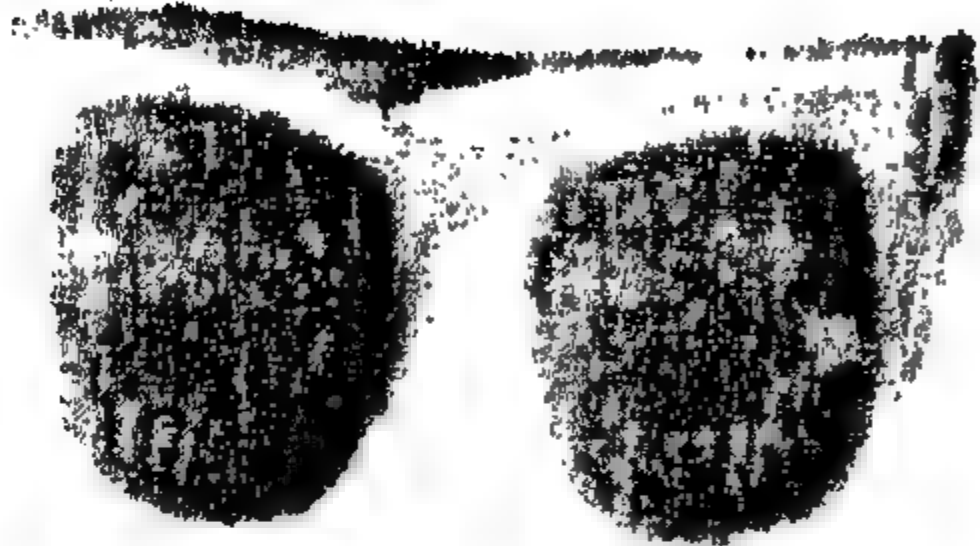
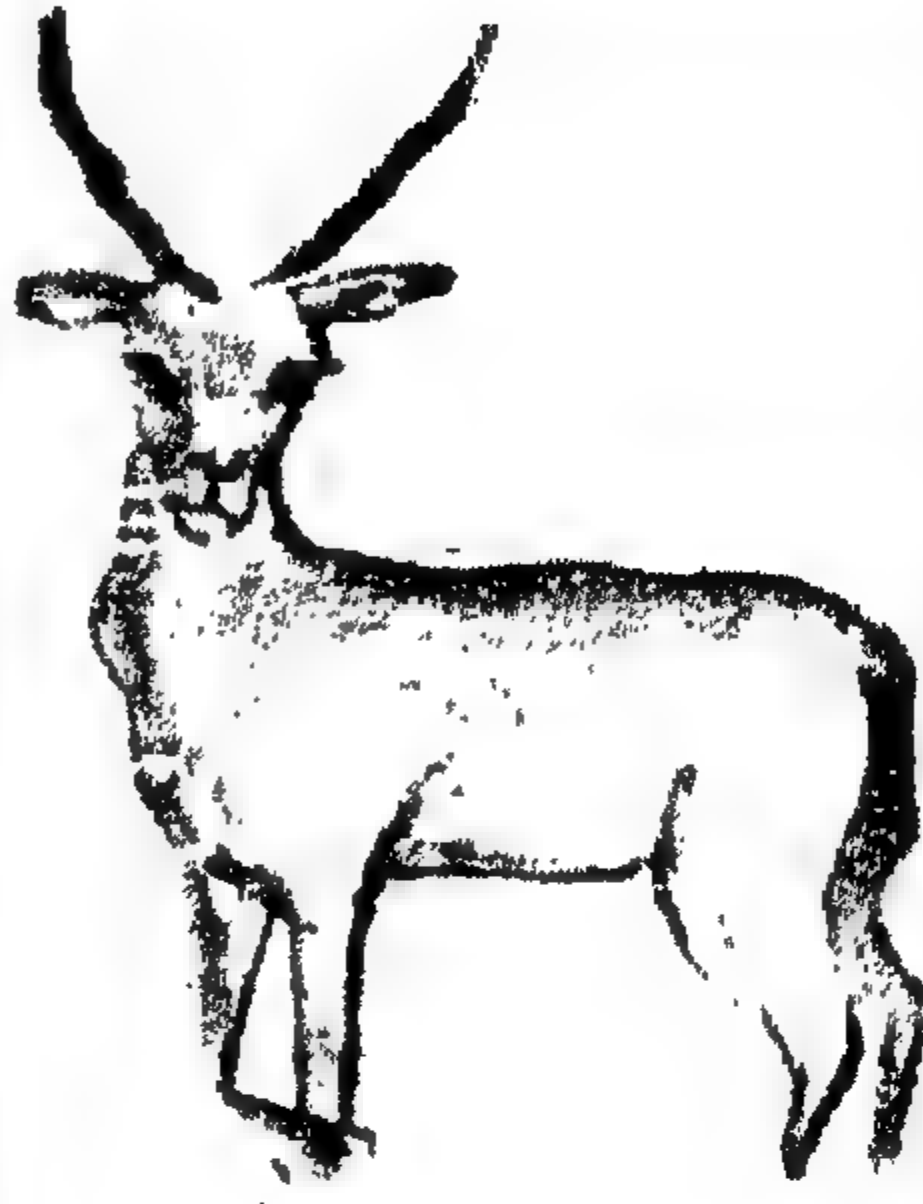


-تنطق الكلمات نطقاً صحيحاً.




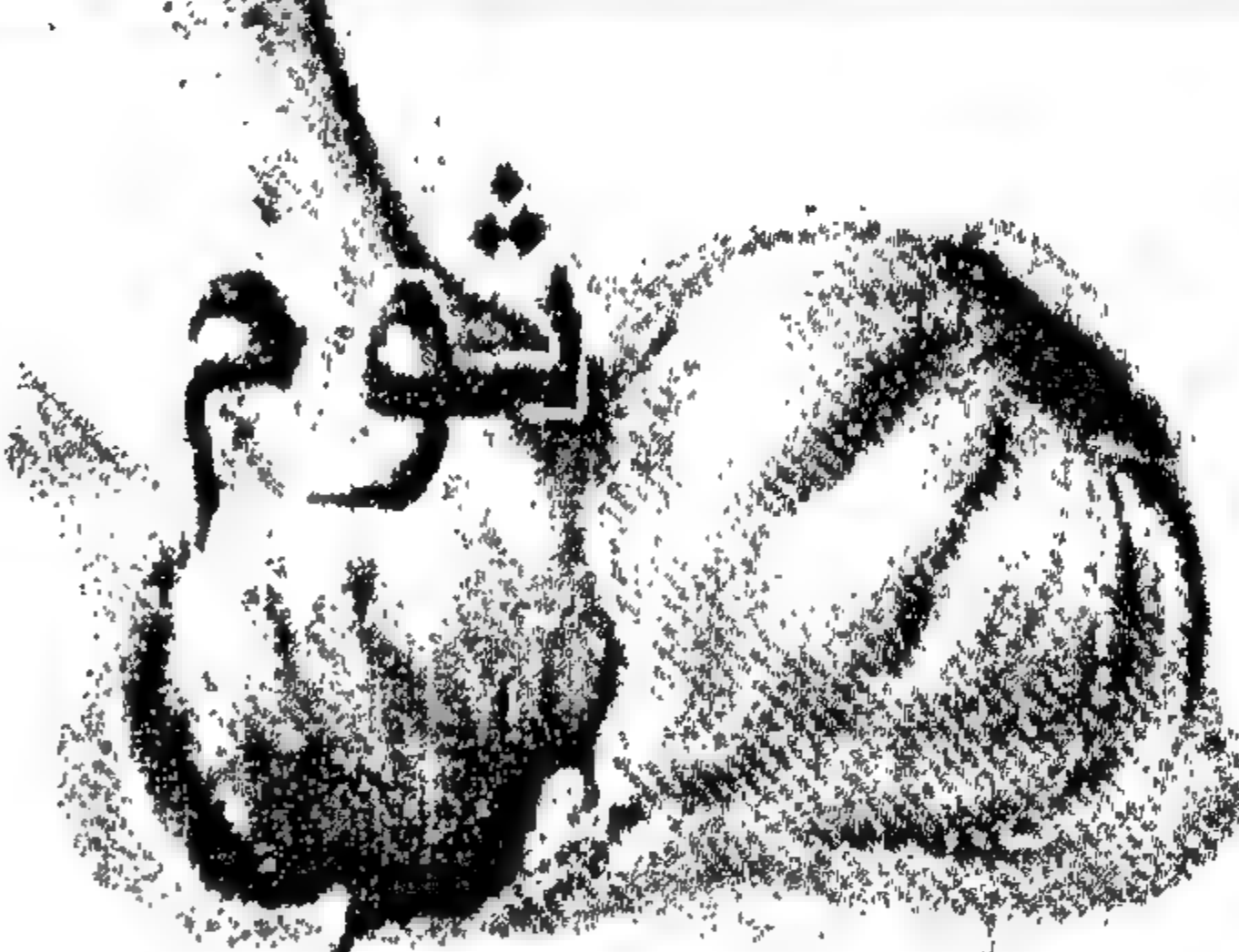
يتم تشغيل المسجل لعرض نطق الكلمات مسموعةً بشكل صحيح .  
- يطلب من كل تلميذ إعادة النظر إلى الصور مرة ثانية ونطق ما تعبر عنه  
من كلمات نطقاً صحيحاً

### التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في علاج صعوبة نطق (ذ - ث - ظ) في نطق  
الكلمات المتضمنة في صور النشاط نطقاً صحيحاً، وفي حالة فشل التلميذ في  
النطق الصحيح، يتم إعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق الصحيح  
للحروف والكلمات .

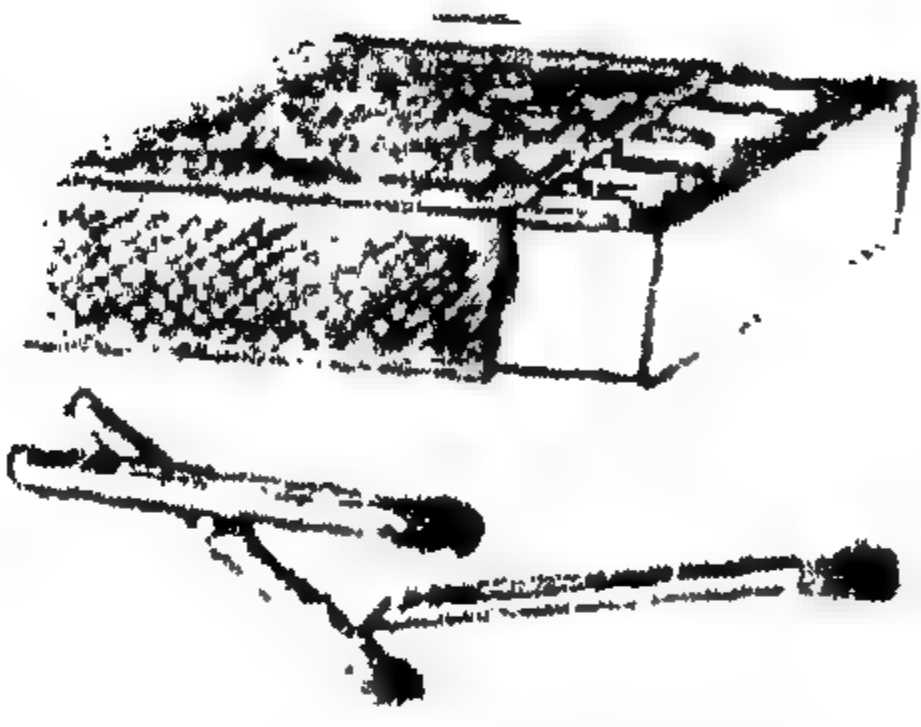

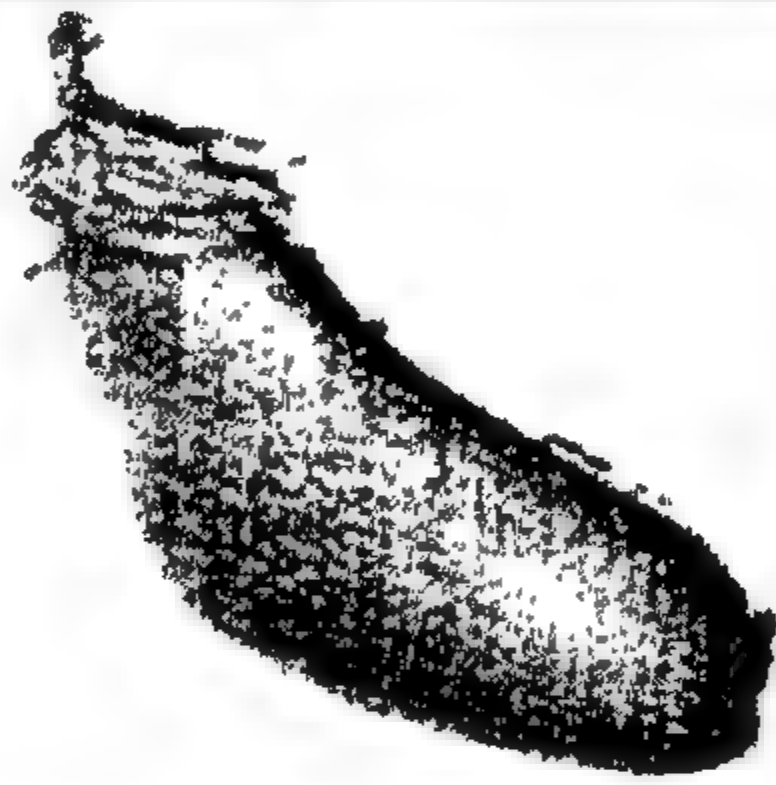
تدريبات النشاط

	
<p>نظارة</p>	<p>ظبي</p>
	
<p>زيل</p>	<p>ثلاثة</p>

	
<p>يد</p>	<p>يد</p>
	
<p>أذن</p>	<p>عين</p>



برنامج علاج الصعوبات

	
<p>ثقاب</p>	<p>تمثال</p>
	
<p>ظرف</p>	<p>باذنجان</p>

## النشاط الثالث

## الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق (ذ-ظ-ث) نطقاً صحيحاً.

الأدوات : بطاقات مكتوب عليها كلمات بها أصوات الذال والظاء والثاء بحيث تكون هذه الحروف مكتوبة بخط ملون .  
صورة من البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ

## الإجراءات :

-تقدم بطاقات الكلمات لكل تلميذ ثم يطلب منه النظر إلى هذه الكلمات وقراءتها مع بيان النطق الصحيح للحرف الملون حيث يقال للتلميذ :

-أمامك مجموعة من الكلمات التي بها حرف ملون، انظر إليها وانطق هذه الكلمات نطقاً صحيحاً، ثم حاول نطق أصوات الحروف الملونة نطقاً صحيحاً، بأن تضع طرف اللسان بين أسنانك الأمامية في أثناء النطق .

-يقدم تشجيع إيجابي رمزي للتلميذ إذا أصاب في نطق أصوات الحروف والكلمات المكتوبة مع محاولة التخفيف من خجل وخوف التلميذ إذا فشل في نطق أصوات هذه الحروف والكلمات .

-تطلب الباحثة من التلميذ تقسيم البطاقات إلى ثلاث مجموعات : مجموعة لكلمات حرف (الثاء)، ومجموعة لكلمات حرف (الظاء) ومجموعة لكلمات

حرف (الذال)، ثم تطلب منه نطق كلمات كل حرف نطقاً صحيحاً.  
يقدم تشجيع للتلميذ إذا نجح في عزل كلمات كل صوت ونطقها نطقاً صحيحاً.

### التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في نطق الكلمات والحروف الملونة في البطاقات المقدمة لهم نطقاً صحيحاً وفي حالة فشل التلميذ في الوصول إلى هذا المستوى تقوم الباحثة بإعادة تدريبه على النشاط حتى يصل إلى النطق الصحيح للكلمات.

تدريبات النشاط

ظ	ث	ذ
لحظة	باحث	أستاذ
غليظ	ثناء	تنفيذ
موظف	كثير	أخذ
نظيف	آثار	ذنب
يظن	ثروة	مذهب
ظريف	عبث	ذهب
مظلم	ثمانية	ذم
ظمان	عثمان	يأخذ

## النشاط الرابع

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على نطق الأصوات المتشابهة في النطق نطقاً صحيحاً  
(ذ-ظ-ث).

### الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات ملونة تحتوي على حروف الثاء،  
الظاء، والذال .  
بطاقات مطبوعة لكل تلميذ .

### مدة النشاط : (٤٠) دقيقة.

### الإجراءات :

تقدم البطاقات المصورة لكل تلميذ ثم تطلب منهم النظر إلى هذه البطاقات  
وقراءة ما بها من جمل مع التركيز على الكلمات الملونة ونطقها نطقاً صحيحاً  
وبخاصة نطق أصوات الثاء، والذال، والظاء وذلك بوضع طرف اللسان بين  
الأسنان الأمامية .  
يقال للتلميذ : يوجد أمامك في هذه البطاقات مجموعة من الجمل التي بها كلمات  
ملونة بها حروف الثاء، الظاء، والذال، انظر إلى هذه البطاقات و نطق ما  
تحتويه من جمل :



تتطرق الكلمات والجمل أمام التلاميذ نطقاً صحيحاً.  
يطلب من التلاميذ أن ينطقوا الجمل التي بها حرف معين من الحروف الثلاثة  
والتي تحدده هي كأن يقال لهم :  
من معه جملة بها حرف الـثاء؟ انطقها  
من معه جملة بها حرف الـظاء؟ انطقها  
من معه جملة بها حرف الـذال؟ انطقها  
وتكرر الأسئلة حتى يتم الانتهاء من نطقها مع تكرار النطق حتى يتم النطق  
بشكل دقيق.

### التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في نطق الجمل والكلمات الملونة  
نطقاً صحيحاً.

أما في حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا المستوى، يتم إعادة  
تدريبه على النشاط حتى يصل إلى نطق الجمل والكلمات نطقاً صحيحاً.

### تدريبات النشاط

أنظر إلى الجمل الآتية وانطقها، ولاحظ نطق الـ **ظ** والـ **ث** والـ **ذ** في الكلمات

ظ	ث	ذ
تظهر النجوم ليلاً في السماء	الشعوب حيوان ماكر	أحب التلميذ الذكي
حافظ على نظافة أسنانك كل يوم	السلابة تحفظ الطعام من الفساد	ذرفت العين الدموع
لا تسرف في الطرق المظلمة	اشتريت ثوباً ثميناً	لا تذلل نفسك لغير الله

قامت الخادمة بتنظيف الحجرة	من أيام الأسبوع الاثنين، والثلاثاء	احذر تناول الدواء دون استشارة الطبيب
لا تظن بالناس السوء	يقف الممثل على خشبة المسرح	يشرح الأستاذ الدرس
الشرطي ينظم حركة المرور	يحرث الفلاح الحقل بالمحراث	هذه نافذة، وهذا باب
الظمأ يرويهِ الماء	كثرت الحوادث في المدن	يتجمع الذباب على القاذورات

## النشاط الخامس

### لتقويم أداء التلاميذ في نطق أصوات الذال والظاء والطاء

#### الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في نطق أصوات الذال والظاء والطاء.

#### الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها جمل بها كلمات تتضمن أصوات الذال والظاء

والطاء.

مدة النشاط : ٥ دقائق لكل تلميذ

#### الإجراءات :

-تقدم بطاقات الجمل إلى التلميذ موضع التقويم.

-يطلب من التلميذ قراءة الجمل ونطق ما بها من كلمات نطقاً صحيحاً مع مراعاة نطق الأصوات المحددة نطقاً صحيحاً.

-إذا نطق التلميذ الأصوات نطقاً صحيحاً تم الانتقال للنشاط التالي، وإذا لم ينطق الأصوات نطقاً صحيحاً أعيد للتدريب على نطق الأصوات مرة أخرى حتى يتم إتقان نطق الأصوات.

### تدريبات النشاط

الثعلب حيوان مكر

- ينتظم التلاميذ في صفوف.

- ضع الخطاب في المظروف.

- يتجمع الدباب حول القاذورات.

- يرتدى الولد ثوباً نظيفاً.

- في مصر آثار كثيرة وعظيمة.

- لا تعبت بالأشياء الثمينة والذهبية.

- لا تظن بالناس السوء.

- لا تسر في الأماكن المظلمة.

- يذوب الملح في الماء.



### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينها.

### الأدوات :

- مجموعة من البطاقات مكتوب على كل واحدة منها جملة اسمية، وأخرى فعلية.  
- نسخة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٥) دقيقة.

### الإجراءات :

- تعرض بطاقات الجمل على التلاميذ.  
- يطلب من التلاميذ قراءة الجمل جهراً بنطق صحيح.  
- يطلب من التلاميذ ملاحظة مدى وجود أركان الجمل الأساسية، والفرق بين صياغة الجملة الاسمية (مبتداً + خبر)، والجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به).  
- يقسم التلاميذ قسمين، قسم لقراءة الجمل الاسمية، والآخر لقراءة الجمل الفعلية، ثم تطلب من كل فريق أن يحول الجملة الاسمية إلى فعلية والعكس.  
- يقدم تشجيع رمزي لمن يؤدي المهمة المطلوبة منه بنجاح.

### التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في إنتاج جمل اسمية، وفعلية متكاملة الأركان مع التفريق بينهما وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى الهدف من النشاط تقوم الباحثة بإعادة تدريبه مرة أخرى حتى يستطيع إنتاج جمل اسمية، وفعلية، متكاملة الأركان ويستطيع التفريق بينها.

## تدريبات النشاط

- أنظر واقرأ ولاحظ الفرق بين الجمل الآتية :

تشاهد الأسرة التلفزيون	الأسرة تشاهد التلفزيون
يجتهد محمد في مذاكرته	محمد مجتهد في مذاكرته
يسقى الفلاح الزرع	الفلاح يسقى الزرع
يجلس التلميذ في المكتبة	التلميذ جالس في المكتبة

التلوث فى منطقة معينة يؤثر على البيئة ككل	يؤثر التلوث فى منطقة معينة على البيئة ككل
الضيوف تشرب الشاى	تشرب الضيوف الشاى
الفتاة ترتدى فستاناً جميلاً	ترتدى الفتاة فستاناً جميلاً
الزوج يساعد زوجته فى المنزل	يساعد الزوج زوجته فى المنزل
الطفل يشرب اللبن	يشرب الطفل اللبن
الأسد يعيش فى الغابة	يعيش الأسد فى الغابة

## النشاط السابع

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على تكوين جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينهما.

### الأدوات :

بطاقات مصورة بحيث تعبر الصورة عن أحداث يمكن التعبير عنها بجمل اسمية وفعلية.

نسخة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ.

### الإجراءات :

توزع بطاقات الصور على كل تلميذ.

يطلب من التلميذ النظر إلى هذه الصور للتعبير عنها مرة بجمل اسمية، ومرة بجمل فعلية.

تناقش مع التلميذ مدى اكتمال أركان الجمل أو وجود أي نقص فيها، وهل الجملة تامة المعنى أم لا، والفرق بين الجملة الاسمية، والجملة الفعلية. يتطلب الباحثة من التلميذ الإتيان تحديد أركان الجملة الاسمية والفعلية.

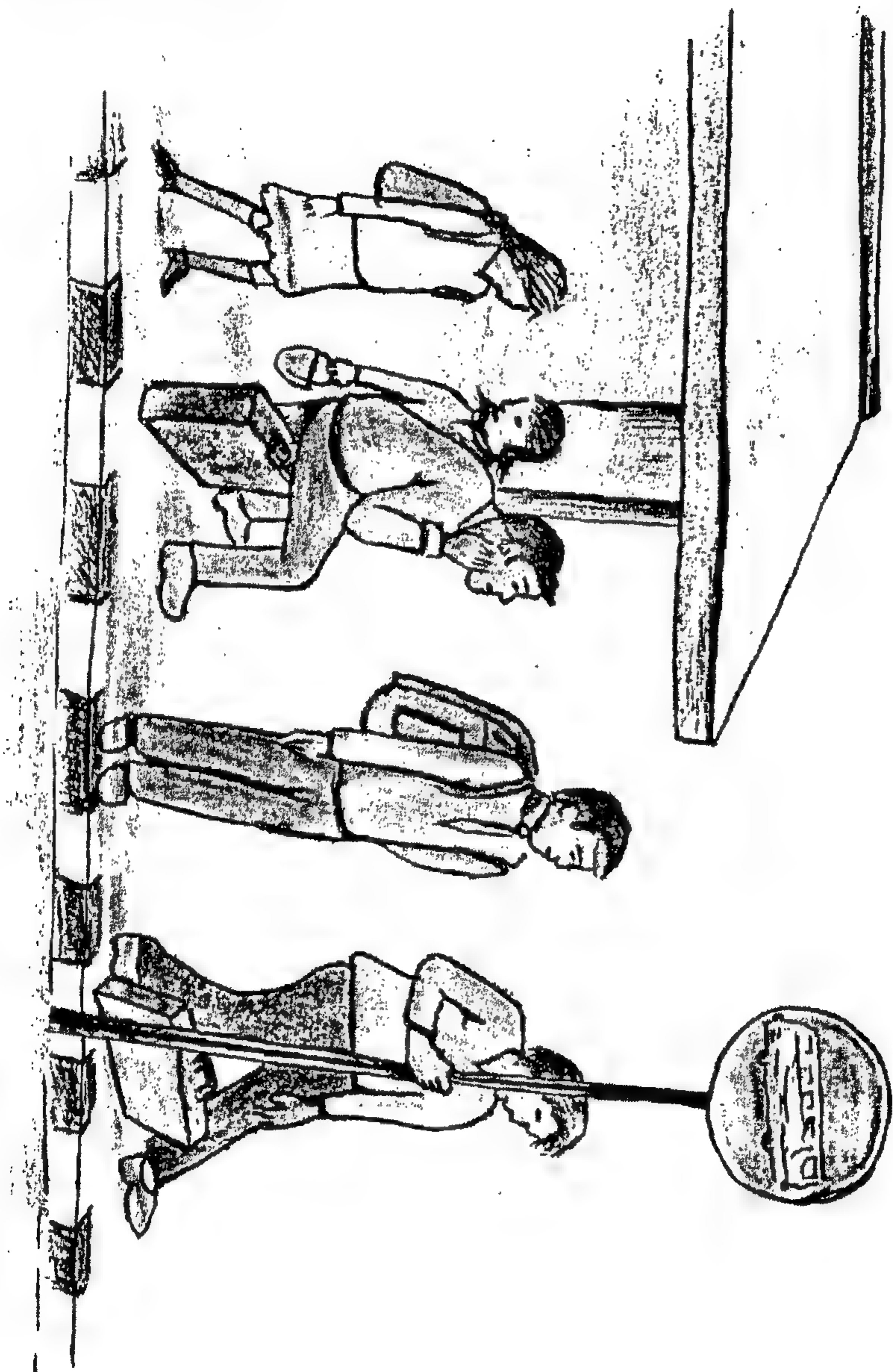
يقدم تشجيع في شكل هدايا رمزية للتلميذ إذا أصاب في بناء جملة صحيحة متكاملة الأركان.

### التقويم :

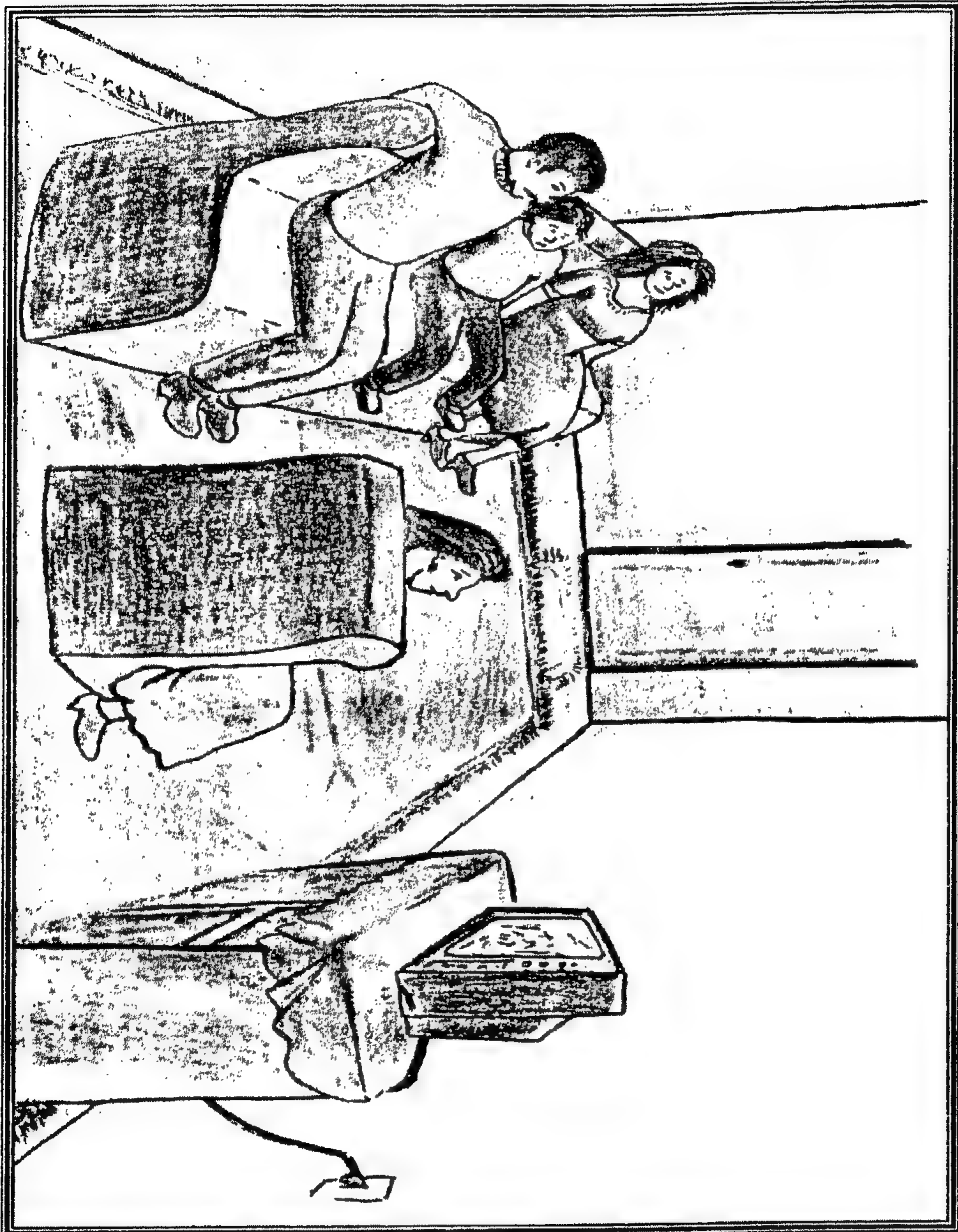
يتمثل التقويم في هذا النشاط في إنتاج التلميذ لجمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، وتامة المعنى، وفي قدرته على التفريق بين أركان الجملة الاسمية (مبتدأ + خبر) وأركان الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به)، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف فيتم تكرار تدريبيه حتى يصل إلى هذا الهدف.





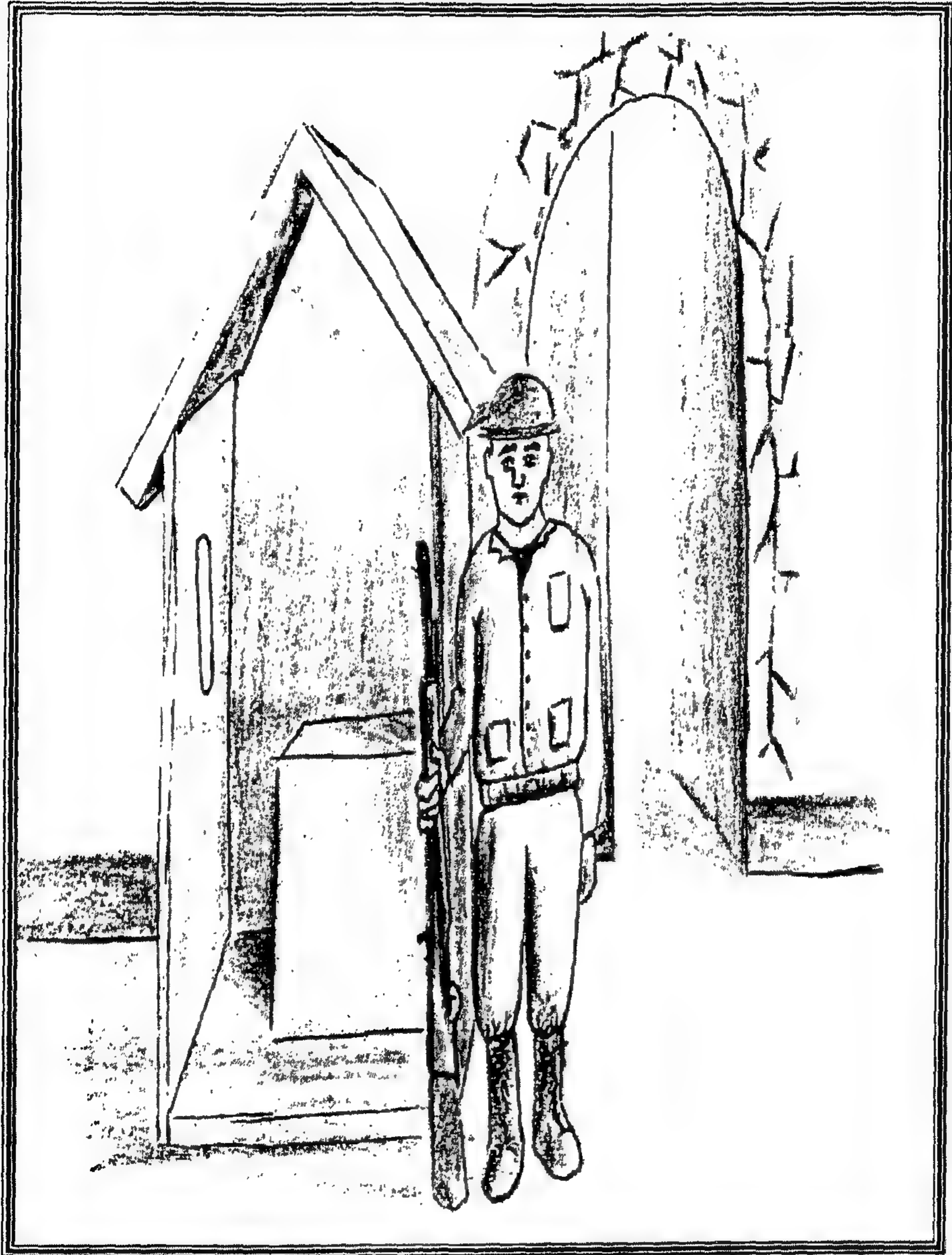














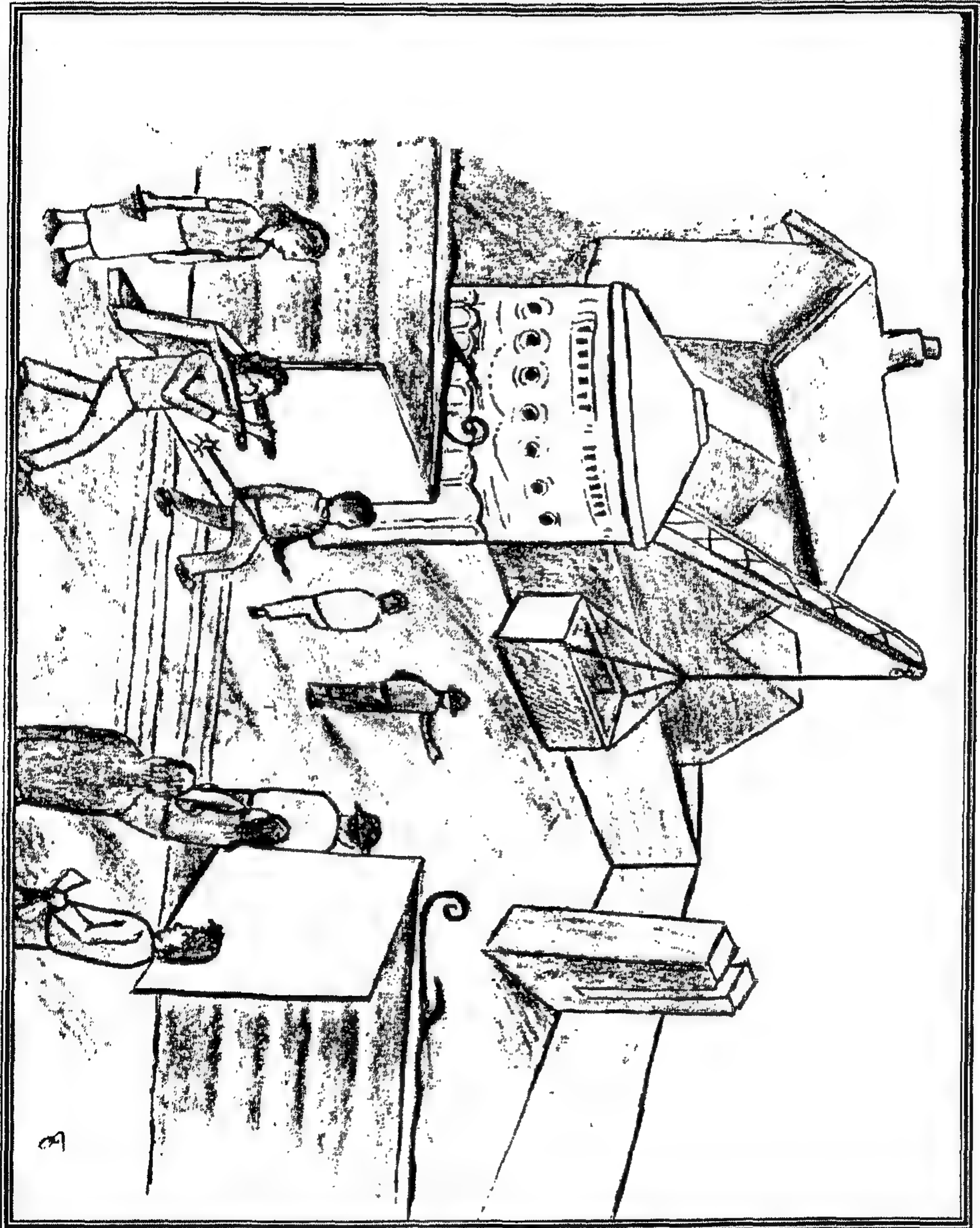
















## النشاط الثامن

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج جمل اسمية وفعلية متكاملة الأركان، مع التفريق بينهما .

### الأدوات :

- شفافيات مكتوب عليها موضوع يتضمن جملاً اسمية، وأخرى فعلية .  
- بطاقات بيضاء، وأقلام رصاص .

مدة النشاط : ٤٥ دقيقة

### الإجراءات :

- عرض الموضوع على التلاميذ من خلال شاشات العرض
- توزع البطاقات البيضاء والأقلام على التلاميذ .
- يطلب من كل تلميذ أن يستخرج الجمل الاسمية والجمل الفعلية من الموضوع، وأن يكتبها في البطاقات .
- يطلب من كل تلميذ أن يعرض ما استخرجه من جمل اسمية وجمل فعلية وينطقها أمام زملائه .
- يطلب من كل تلميذ أن يحول الجمل الاسمية إلى فعلية والعكس .
- يطلب من التلاميذ أن يتناقشوا فيما توصلوا إليه من جمل .

يطلب من كل تلميذ أن يعرض ما انتهى إليه من جمل اسمية، وفعلية، وما تم تحويله من جمل اسمية إلى فعلية والعكس .  
يقدم تشجيع لمن يستطيع التحويل بين الجمل الاسمية الفعلية، ويعرف مكوناتهما .

### التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في استخراج الجمل الاسمية والفعلية من القطعة المقدمة بصورة صحيحة، والقدرة على التمييز بين أركان الجمل الاسمية (مبتدأ + خبر) وأركان الجملة الفعلية (فعل + فاعل + مفعول به)، والقدرة على تحويل أي منهما إلى الأخرى  
وفي حالة عجز التلاميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعاد تدريبهم ثانية حتى يتحقق الهدف من النشاط .

## تدريبات النشاط الرياضة

"للرياضة أثر كبير فى بناء جسم الإنسان وتنمية مهاراته المختلفة، وتنشيط عقله وفكره وذهنه، ومساعدته على القيام بمختلف النشاطات، كما أن الرياضة تؤثر على سلوك الإنسان، فهي تهذب النفوس، وتعود الإنسان على الكثير من العادات الطيبة، كالصبر، وقوة التحمل، وتعوده أيضاً على النظام، والنظافة، فالإنسان الرياضى الذى يحافظ على ممارسة نوع معين من أنواع الرياضة سوف نجد فيه كل هذه الصفات الجميلة التى يجب أن يتحلى بها كل إنسان."

## جمال الزهر

الزهر جميل، ألوانه متعددة، وأشكاله  
بديعة، ورائحته طيبة عطرة في أكثر الأحيان،  
نراه في المنازل، قد نسقت أنواعه، ووضعت  
في الزهریات، وزينت بها الموائد، والمكاتب،  
وجملت بها الحفلات، وبها تسر العيون وتشرح  
الصدور ومنه تستخرج العطور، ويضع الشراب،  
ولذلك يجب أن نحرص على الزهر ولا  
نقطفه ولا نعبث به في حديقة المدرسة،  
أو في أى حديقة من الحدائق العامة  
أو الخاصة .

## مصر والسياحة

مصر بلد سياحي يقع في وسط العالم  
 في ملتقى ثلاث قارات آسيا وأفريقيا وأوروبا،  
 تتميز مصر بجوها المعتدل وسماؤها الصافية  
 في معظم أيام السنة، كما أن بها الكثير من  
 الآثار مثل : الأهرامات وأبو الهول والمتحف  
 المصري، وبها الشواطئ الجميلة والمدن  
 السياحية مثل الغردقة وشرم الشيخ، والسياحة  
 تدر أموالاً كثيرة لمصر لذا يجب علينا أن  
 نشجع السياحة ونرحب بالسائحين لنزيد من  
 مواردنا المالية وننهض باقتصادنا الوطني .



الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في إنتاج جملة متكاملة الأركان .

الأدوات :

بطاقات مكتوب على كل واحدة منها مجموعة من الكلمات المنفصلة .

مدة النشاط : ٥ دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

-تقدم للتلاميذ بطاقات الكلمات .

-يطلب من التلاميذ تكوين جمل من الكلمات المقدمة له .

-يطلب من التلميذ تحويل الجمل الاسمية إلى فعلية والجمل الفعلية إلى اسمية .

-إذا أدى التلاميذ تدريبات النشاط أداء سليما بحيث يصل الى مستوى

اتقان ٨٠% لها النشاط يتم الانتقال للنشاط التالي وإذا لم يصل الى هذا المستوى

يعاد التدريب مرة ثانية حتى يصل الى مستوى الاتقان .

تدريبات النشاط

أعد ترتيب الكلمات الآتية لتكون منها جمل اسمية وفعلية

شرم الشيخ - سياحية - مدينة - جميلة •

مضى - فى - السماء - القمر •

النجوم - تظهر - فى - الليل •

حيوان - مأكرا - الثعلب •

يقرأ - الكتاب - فى - المكتبة - التلميذ •

الفلاح - يحرث - الأرض - بالحرث •

الدرس - يكتب - بالقلم - التلميذ

التلميذ - نجح - الامتحان - فى

مجتهد - العامل - فى - عمله •

أحب - لا - عمل - الغد - تأجيل - إلى - اليوم

## النشاط العاشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه .

الأدوات :

بطاقات لصور تحتوى على أسئلة .

نسخة من هذه البطاقات مع التلاميذ .

مدة النشاط : ( ١٠ ) دقائق لكل تلميذ

الإجراءات :

تعرض الباحثة البطاقات التى تحتوى على أسئلة على كل تلميذ .

يطلب من التلميذ النظر إلى هذه الأسئلة وقراءتها والتفكير فيها .

يطلب من التلميذ وضع إجابات محددة على هذه الأسئلة .

يتم تصحيح إجابات التلميذ .

يتم تشجيع التلميذ إذا أجاب إجابات صحيحة .

يشرح للتلميذ ما تدل عليه أدوات الاستفهام المختلفة .

التقويم :

يتمثل التقويم فى هذا النشاط فى قدرة التلميذ على الإجابة عن الأسئلة

إجابة صحيحة مع التمييز بين أدوات الاستفهام المختلفة، وفى حالة عدم وصول

التلميذ إلى الهدف من النشاط يتم إعادة تدريبيه على الأنشطة مرة أخرى حتى

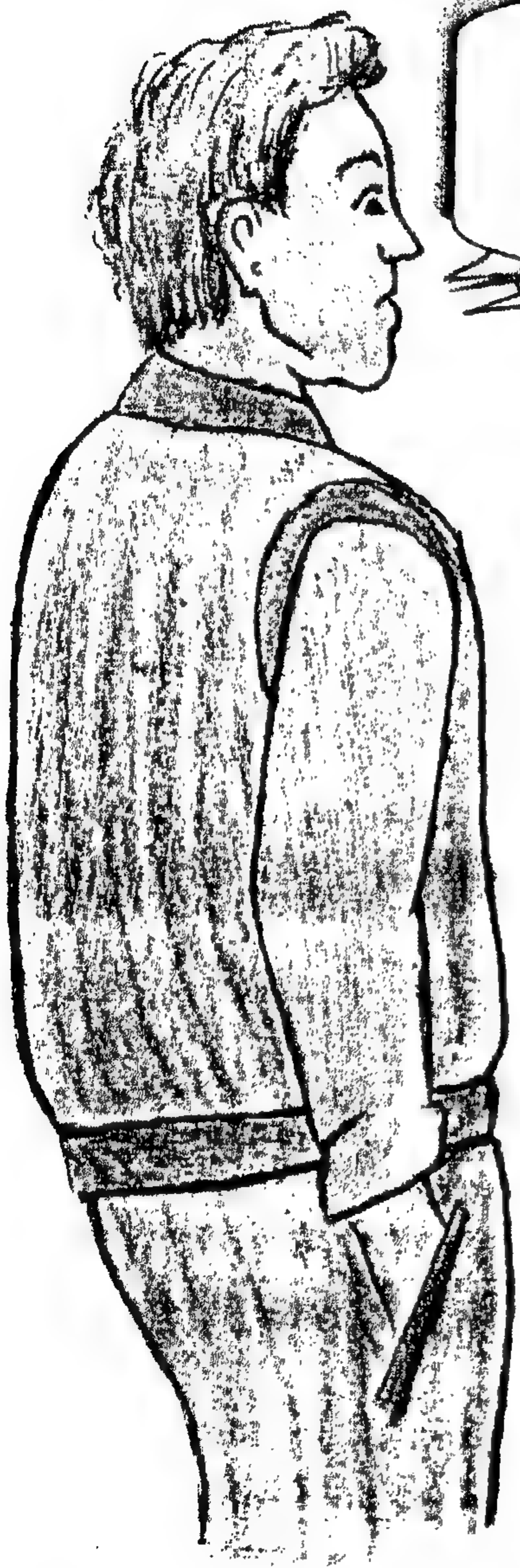
يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط .



ما الرياضة التي تفضلها؟



أين تذهبين ؟





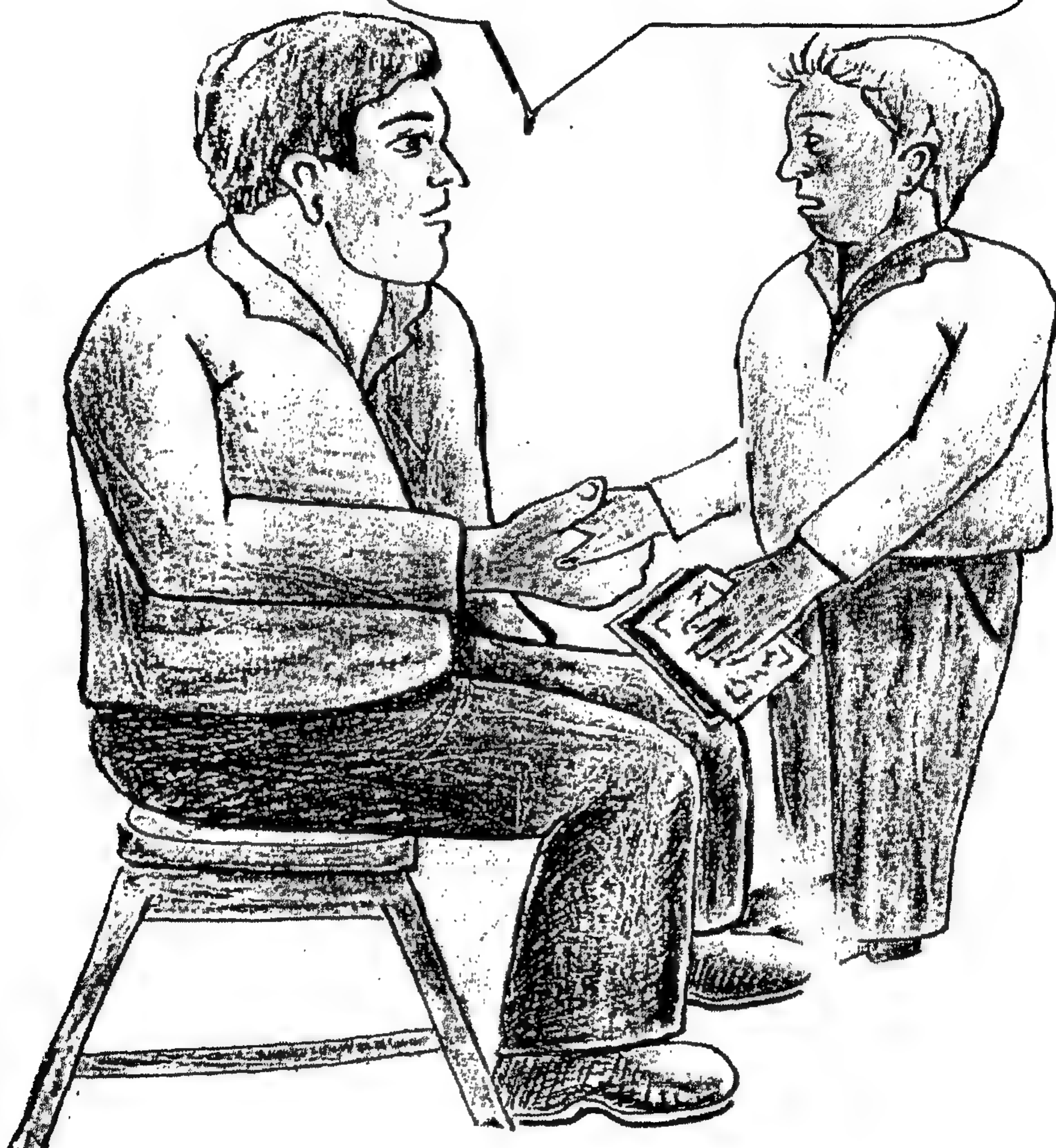




ماذا تفعل؟



ما اسمك؟





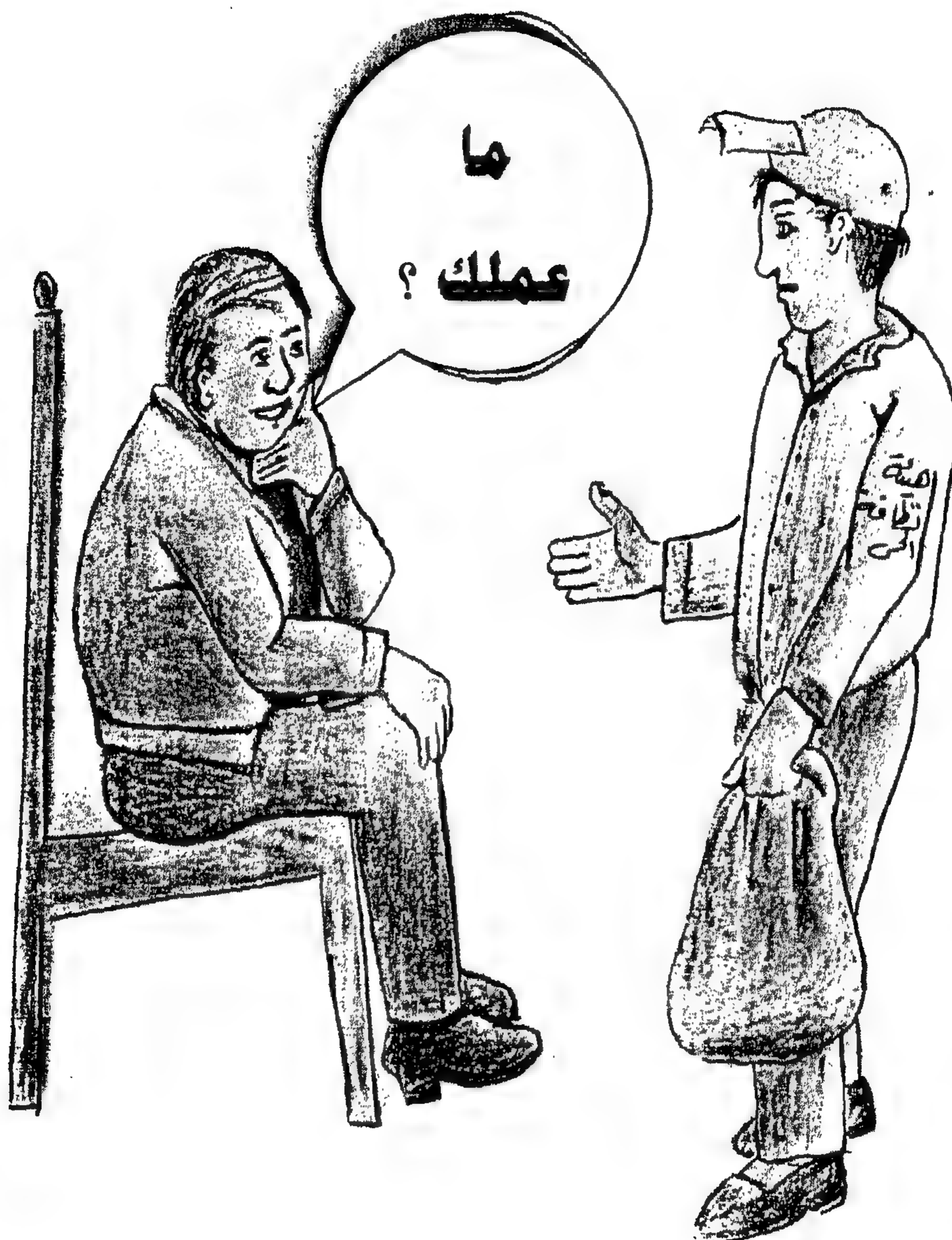
## هل ذهبت إلى المتحف المصري؟



كيف تذهب إلى المدرسة؟











لماذا تذهب إلى النادي؟



## النشاط الحادي عشر

**الهدف من النشاط :** تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه .  
**الأدوات :**

- بطاقات لصور يطلب من التلميذ التعبير عن محتواها بسؤال .
- نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ .

**مدة النشاط :** (١٠) دقائق لكل تلميذ

**الإجراءات :**

- تعرض البطاقات التي تحتوى إجابات لمواقف معينة على التلميذ .
- يطلب من التلميذ النظر في هذه الصور والتعبير عن محتواها .
- تطلب الباحثة من التلميذ وضع أسئلة عن محتوى الصورة باستخدام أدوات الاستفهام المناسبة؟
- يشرح للتلميذ أدوات الاستفهام، حيث تحدد وظيفة كل أداة من أدوات الاستفهام؟

- |       |                                  |
|-------|----------------------------------|
| هل    | حرف استفهام                      |
| من    | اسم للسؤال عن العاقل             |
| ما    | اسم استفهام للسؤال عن غير العاقل |
| متى   | اسم استفهام للسؤال عن الزمن      |
| أين   | اسم استفهام للسؤال عن المكان     |
| كيف   | اسم استفهام للسؤال عن الحل .     |
| كم    | اسم استفهام للسؤال عن العدد .    |
| لماذا | اسم استفهام للسؤال عن السبب      |
- تصحح استجابات التلميذ بوضع السؤال الصحيح للاستفهام أو الأسئلة عن كل صورة من الصور المعروضة .

**التقويم :**

يتمثل تقويم التلميذ في هذا النشاط في صياغة أسئلة صحيحة باستخدام الأدوات المناسبة للاستفهام عن البطاقات والصور المعروضة . وفي حالة عدم وصول التلميذ إلى هذا الهدف يتم إعادة تدريبيه مرة ثانية حتى يصل إلى الهدف من النشاط

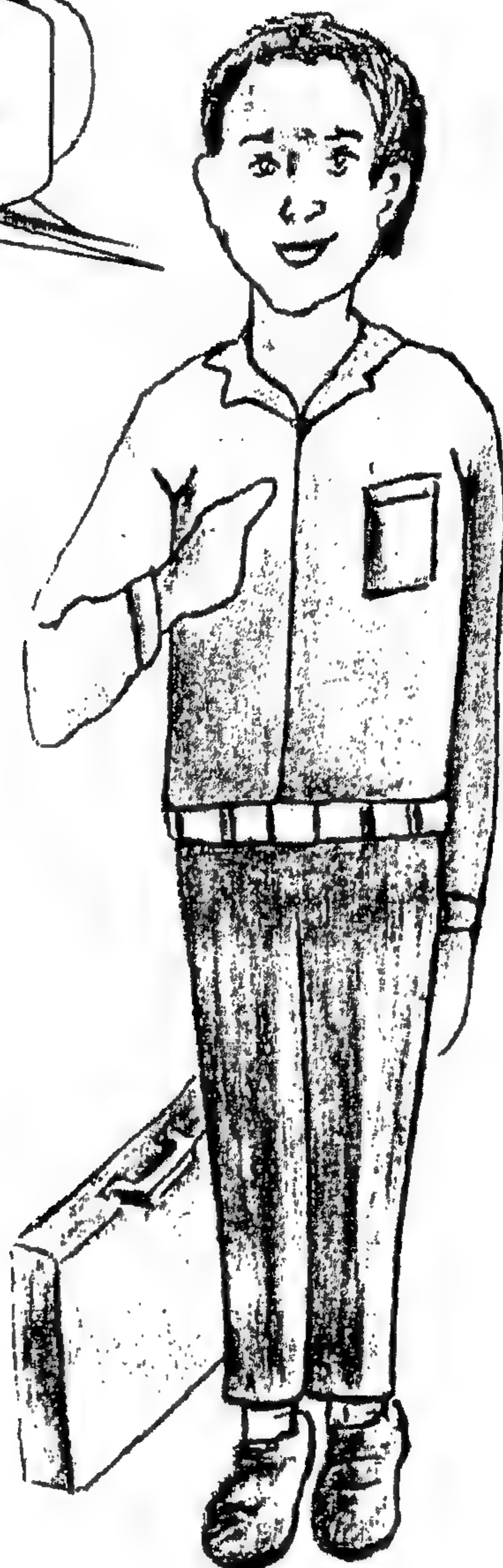
أذهب إلى المدرسة ماشيا



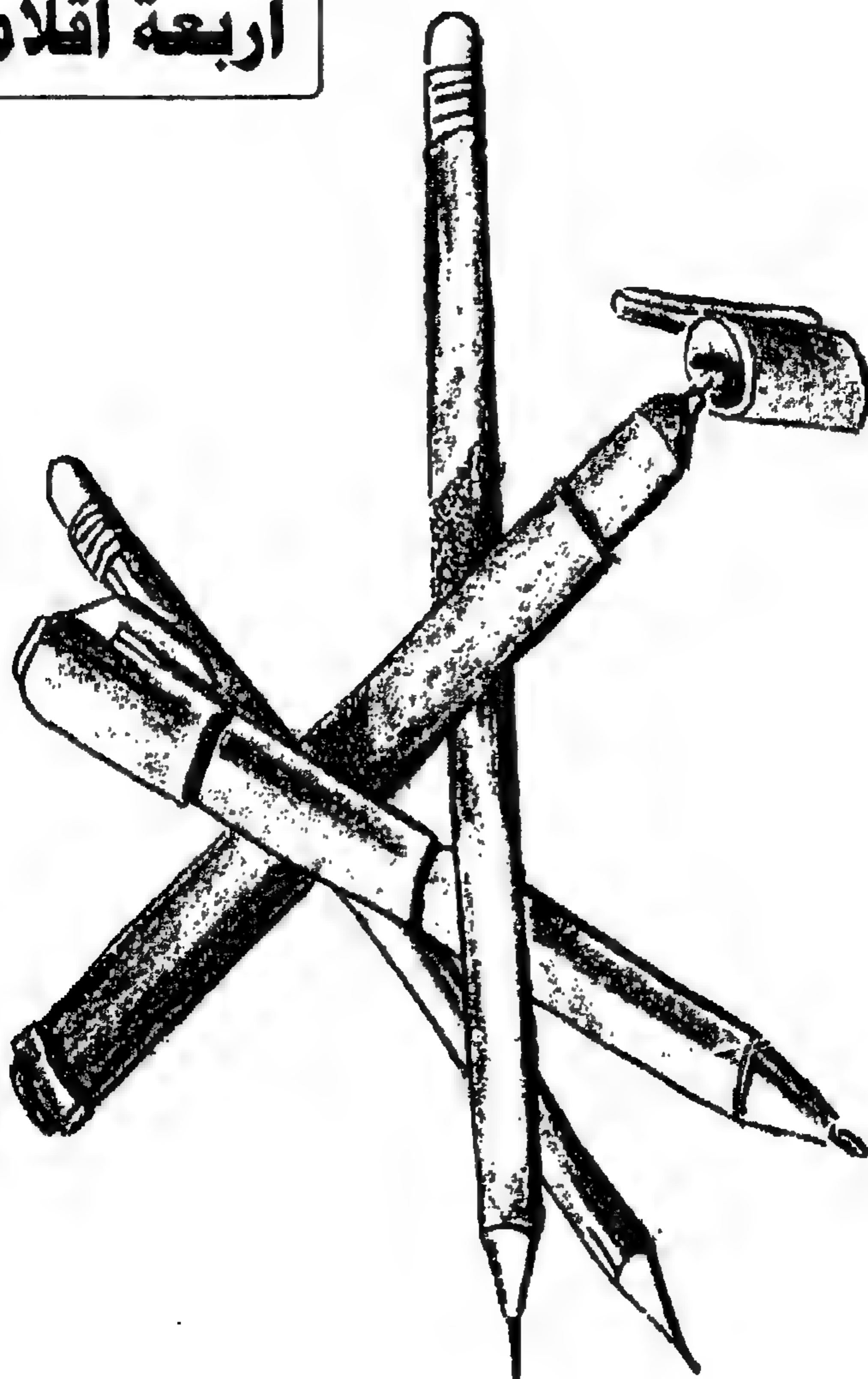


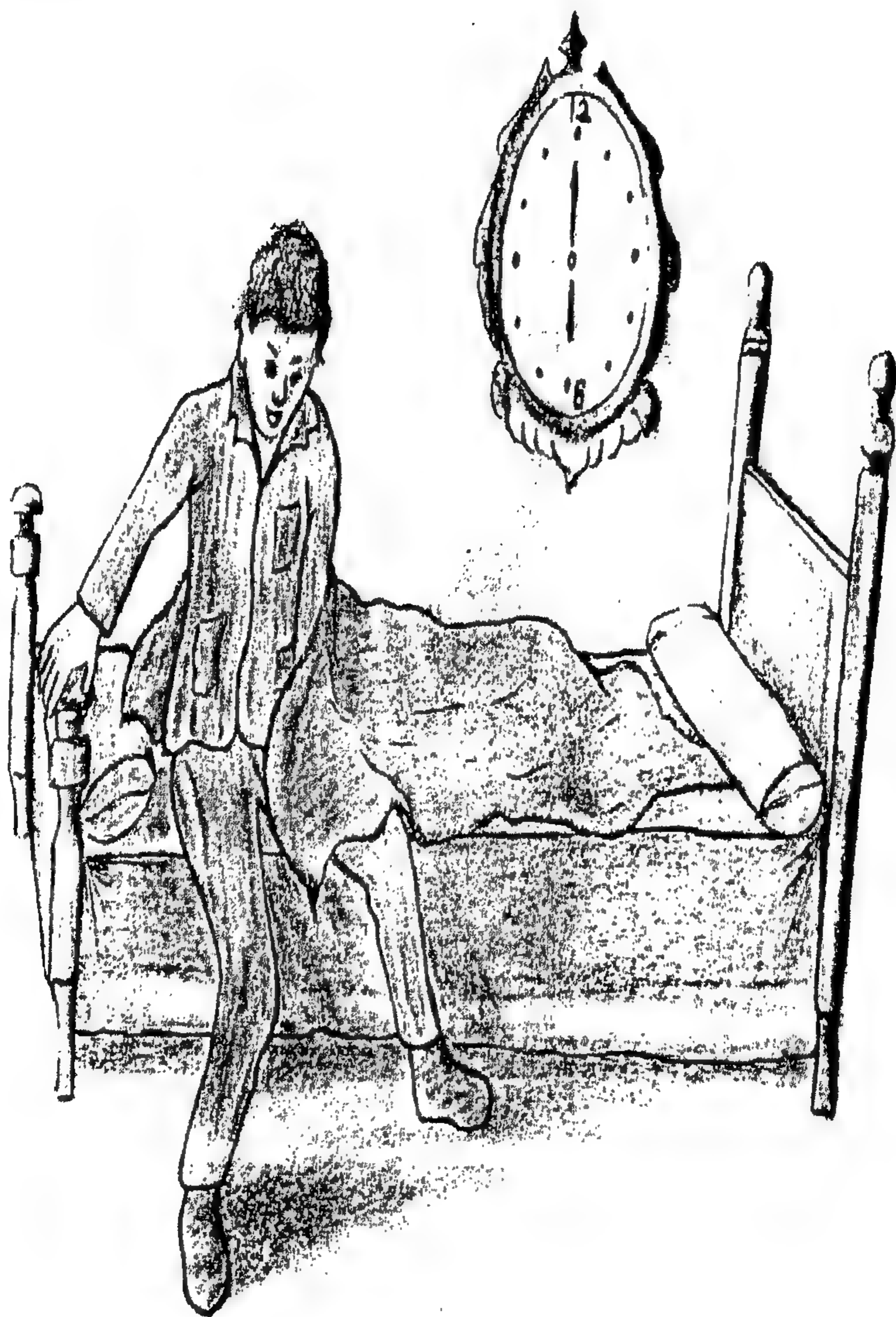


اسمى محمد



## أربعة أقلام









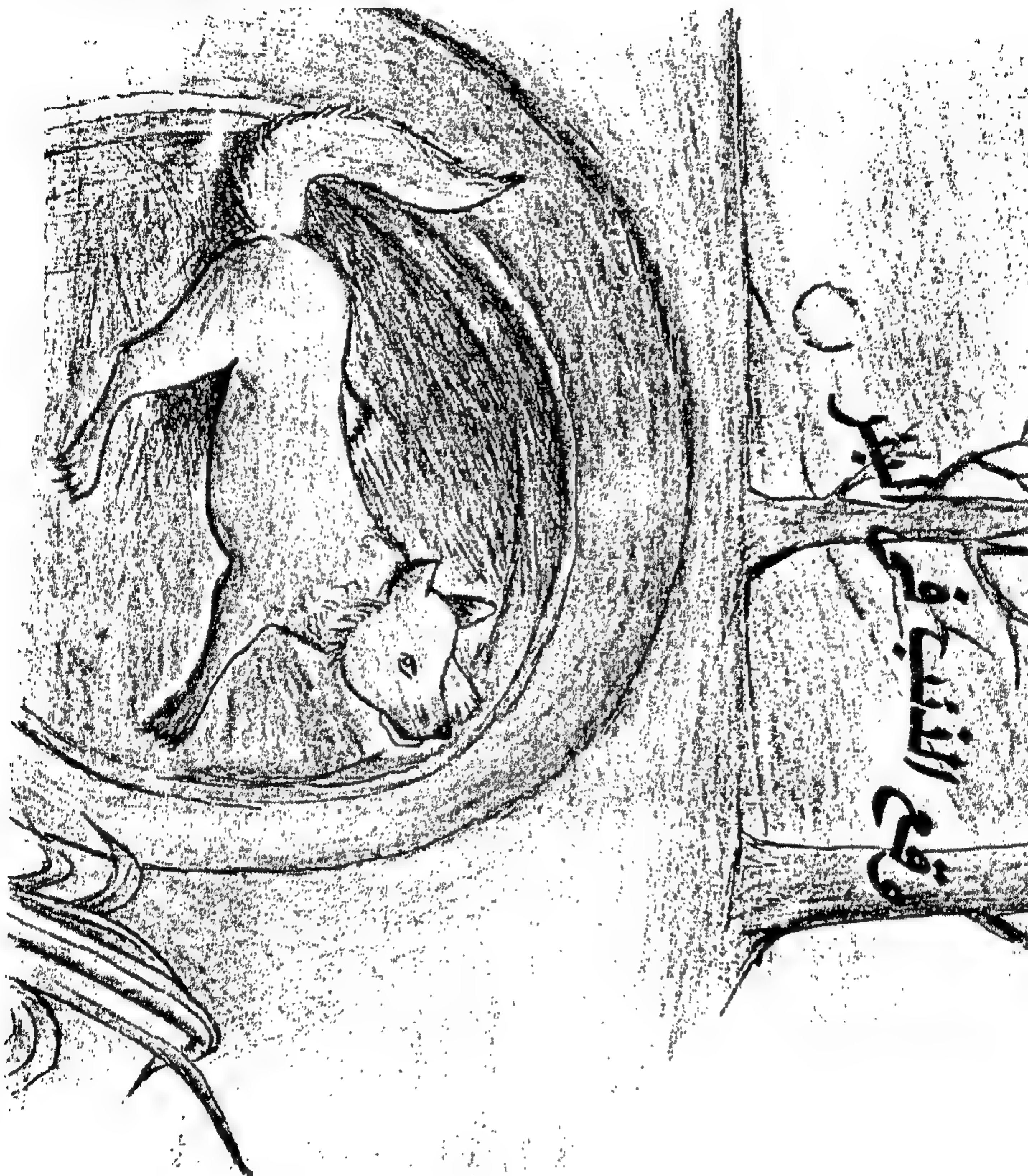


أذهب إلى المدرسة ماشيا



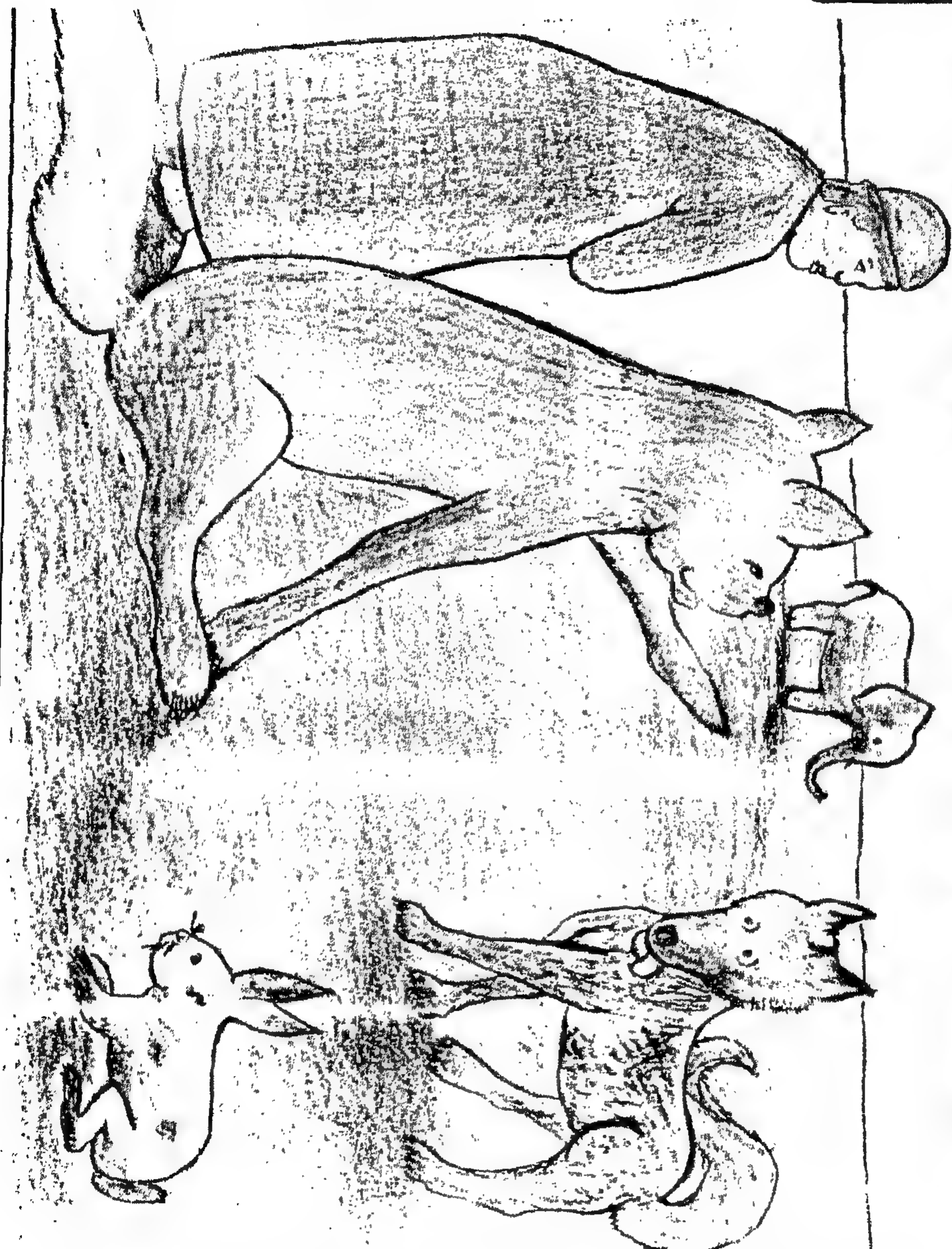








# الأرنيب أصغر الحيين اثلث في الصورة



## النشاط الثاني عشر

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام الاستفهام وكيفية الجواب عنه.

### الأدوات :

- بطاقة مكتوب عليها محادثة بين اثنين في شكل سؤال وجواب.

- صورة من البطاقات لكل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٥) دقيقة لكل تلميذ.

### الإجراءات :

-تقدم البطاقات إلى التلاميذ ويطلب منهم قراءة المحادثة والتفكير فيما تتضمنه

من أسئلة وإجابات ، ثم يطلب منهم محاولة إكمال المحادثة.

- تدار مناقشة بين التلاميذ في المحادثة للتوصل إلى الإجابات الصحيحة.

- يطلب من تلميذين تمثيل المحادثة.

- يقدم تشجيع للتلاميذ الذين يمثلون المحادثة بصورة صحيحة ويقدمون إجابات

وأسئلة مناسبة.

### التقويم :

يتمثل تقويم التلاميذ في هذا النشاط في القيام بإجراء محادثة سليمة

لغويا وباستخدام أدوات الاستفهام المناسبة والإجابة الملائمة للسئلة، وفي حالة

عدم قدرة التلميذ على استخدام الاستفهام والجواب عليه ، يعاد تدريبه حتى

يصل إلى الهدف المطلوب من النشاط.



## تدريبات النشاط

أكمل المحادثة التالية :	
محمد :	السلام عليكم
أحمد :	.....
محمد :	أسمي .....
أحمد :	أسمي احمد
محمد :	.....
أحمد :	والدي يعمل مهندساً
محمد :	وماذا يعمل والدك؟
أحمد :	.....
محمد :	ما عدد أخوتك ؟
أحمد :	.....
محمد :	كيف حال اخوتك ؟
أحمد :	.....
محمد :	.....
أحمد :	نعم ذهبت إلى حديقة الحيوان
محمد :	.....
أحمد :	ماذا شاهدتم ؟
محمد :	شاهدنا الكثير من الحيوانات.
أحمد :	.....
محمد :	يعيش الأسد في القفص.
أحمد :	.....
محمد :	تغلق الحديقة أبوابها الساعة الخامسة مساء هل قضيتم وقتاً ممتعاً في الحديقة؟
أحمد :	.....
محمد :	.....
أحمد :	نعم أود أن أزور الحديقة مرة أخرى.
محمد :	وأنا أود أن أزورها معك إن شاء الله.

## النشاط الثالث عشر

### الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلميذ في استخدام الاستفهام والجواب عنه.

### الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها أسئلة ، وإجابات.

مدة النشاط : (٥) دقائق لكل تلميذ .

### الإجراءات :

- تقدم البطاقات إلى التلميذ.
- يطلب من التلميذ قراءة البطاقات وتحديد الجمل التي تحمل معنى استفهام والأخرى التي تحمل معنى الجواب.
- يطلب من التلميذ الإجابة عن الأسئلة ووضع أسئلة للإجابات المقدمة له.
- إذا اتقن التلميذ استخدام الاستفهام والجواب عنه يتم الانتقال للنشاط التالي ، وإذا لم يتفق استخدام الاستفهام والجواب عنه يتم تكرار بعض الأنشطة حتى يصل التلميذ لإتقان استخدام الاستفهام والجواب عنه.

## تدريبات النشاط

لماذا تذهب إلى النادي؟	ذهب محمد مع علي إلى النادي؟
من يزرع الحقل؟	أصبحو من النوم مبكرا.
أين يعالج المرضى؟	يعيش السمك في الماء.
متى تستيقظ من النوم؟	يذهب العمال إلى أعمالهم الساعة الثامنة صباحا.
كيف تذهب إلى المدرسة؟	أذاكر دروسي لأنجح

## تدريبات النشاط

### المستشفى

اشترى محمد وعلى هدية جميلة، وذهبا لزيارة صديقيهما أحمد المريض المريض بالمستشفى، ولما وصلا إلى المستشفى وجدا فيها أطباء وطبيبات، وممرضين وممرضات، يعالجون المرضى، وفي أثناء زيارتهم شاهدوا بعض أقسام العلاج بالمستشفى، مثل غرفة الاستقبال التي يتم فيها استقبال حالات الحوادث الخطيرة، وقسم العظام لعلاج كسور العظام، وقسم القلب والصدر لعلاج ضيق التنفس وارتفاع ضغط وانخفاض ضغط الدم، وكل ما يرتبط بأمراض القلب والصدر، وقسم الرمد لعلاج أمراض العين، وقسم الأنف والأذن والحنجرة لعلاج ما يرتبط بها من أمراض.

جلس محمد وعلى مع صديقيهما أحمد، وأعطياه الهدية، فشكرهما أحمد ثم رجع محمد وعلى إلى بيتهما.

- ذهب محمد وعلى ..... صديقيهما أحمد المريض بالمستشفى.
- في المستشفى ..... ، ..... ، يعالجون المرضى
- غرفة ..... في المستشفى يتم فيها ..... المرضى القادمين إلى المستشفى.
- قسم ..... لعلاج كسور عظام الجسم.
- يتم علاج ..... في قسم الصدر والقلب.
- يتم علاج أمراض ..... في قسم الرمد ، أما قسم الأنف والأذن والحنجرة ففيه يتم علاج .....
- يذهب الأصحاء إلى المستشفى ..... المرضى.
- يشكر ..... من يزوره.



## السد العالي

السد العالي مشروع عظيم من مشروعات الثورة ، يقع فى جنوب أسوان ، وقد تم بناؤه فى عشر سنين ، ومن العمل الدائب والجهد المستمر ، وانتفعت به بلدنا فى حفظ المياه ، وتوليد الكهرباء كما يعمل السد العالي على زيادة الأراضى الزراعية وإضاءة البلاد ، وبسببه نهضت البلاد نهضة عظيمة ، وتقدمت فى عالم الصناعة وتبوءت المركز اللائق بها بين الأمم الراقية والشعوب المتحضرة.

- السد العالي مشروع ..... من مشروعات الثورة.
- يقع السد العالي فى ..... أسوان.
- انتفعت البلاد من السد العالي بـ .....  
..... ، ..... ، ..... ، ..... ، ..... ، .....
- نهضت البلاد بسبب السد العالي و ..... المركز اللائق بين الشعوب.

## السياحة في مصر

السياحة في مصر مصدر مهم من مصادر الدخل القومي، ذلك بجانب أنها تجعل مصر في مكانة عالية رفيعة بين دول العالم، حيث تفيد المعالم السياحية الكثيرة الموجودة في أنحاء متفوقة من البلاد في أن يتعرف الناس من شتى أنحاء العالم على تاريخنا العريق، فمصر مليئة بالكثير من المزارات السياحية العامة والآثار الخالدة كالأهرامات وأبو الهول في الجيزة، والمعابد والآثار المختلفة في الأقصر وأسوان.

- السياحة في مصر من أهم مصادر .....
- تفيد المعالم السياحية في مصر في أن يتعرف العالم على .....
- في مصر الكثير من المزارات السياحية مثل ..... والموجودة في ..... و ..... في الأقصر وأسوان.

## النشاط الخامس عشر

الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها موضوع به كلمات ناقصة.

صورة من البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (٤٠) دقائق .

الإجراءات :

- تعرض البطاقات التي بها موضوع قرائي على التلاميذ من خلال جهاز العرض العلوي.

- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات مناسبة للسياق.

- توزع الباحثة البطاقات على التلاميذ.

- يطلب من كل تلميذ إكمال لموضوع بكلمات مناسبة لسياق الموضوع ونطقها أمام زملائه.

- يناقش التلاميذ الكلمات للتوصل إلى الكلمات المناسبة للسياق.

التقويم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في اختيار الكلمات المناسبة التي تتم معني

الجملة، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعاد تدريبه حتى

يستطيع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

## نعم الله

أنعم الله سبحانه وتعالى على الإنسان بنعم كثيرة، ومن هذه النعم أن من عليه بحواس مختلفة، ومن هذه الحواس حاسة .... التي يستطيع بها الإنسان أن يميز بين الروائح المختلفة للأشياء، وتكون عن طريق .... أما حاسة ..... فيستطيع بها الإنسان أن يتحسس ملمس الأشياء من حيث النعومة والخشونة، وتكون عن طريق .... أما حاسة البصر فيستطيع بها الإنسان أن يميز طعم الأشياء، وتكون عن طريق .... ثم غنها نعم الله على الإنسان

## نهر النيل

نهر النيل نهر ..... مبارك ، يمر بالعديد من .... ولكنه ..... فى البحر المتوسط ، لذل فالمصريون يعرفون فضل النيل العظيم، وفوائده الجليلة، حيث أن النيل .... الأرض، و..... الحيوانات وكذلك البشر، ولذلك يجب علينا أن..... عليه من كل شبر..... جماله بأن يجعل مياهه نظيفة خالية من التلوث من .... المصانع، و..... الحيوانات، والقاذورات، حتى يصبح النيل منبع البهجة والفرح لكل المصريين.

## العلم

العلم هو صاحب المقام الأول فى كل ما تنعم به البشرية من ..... وحضارة و..... فالعلم هو السلاح ..... الذى يحمي الأمم فى حالات السلم وكذلك حالات ..... وهناك الكثير من وسائل التعليم، ومن هذه الوسائل، ومن ثم يجب التردد على المكتبات المختلفة لتحصيل العلم وهناك أيضا ..... مثل الراديو، ..... وأيضاً ..... الذى يعطي المعلومات بسرعة فائقة، فالعلم بأيدى الشعوب من ظلمة .... إلى ..... المعرفة.



## النشاط السادس عشر

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

### الأدوات :

-بطاقات بها جمل متنوعة تتضمن كلمات ناقصة.

-نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ.

مدة النشاط : (٣٠) دقيقة .

### الإجراءات :

-تعرض الجمل على التلاميذ من خلال البطاقات ويطلب منهم قراءتها وملاحظة الناقص بها.

- يطلب من التلاميذ إكمال الجمل بكلمات مناسبة للسياق ونطقها.

- يعرض تشجيع للتلاميذ الذين يقدمون كلمات مناسبة للسياق.

### التقويم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في تقديم كلمات تتم المعنى ، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذه الكلمات يعاد تدريبه ثانية حتى يستطيع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

## تدريبات النشاط

- وقفت السيارة في ازدحام في إشارة المرور لأن الإشارة كانت .... وعندما  
أضيت الإشارة باللون ..... سارت السيارة وانتهى الازدحام.
- عندما تقابل أحد زملائك فإنك ..... وعندما يقدم لك خدمة فإنك .....
- أراد أحد الأشخاص التدخين في وسيلة مواصلات عامة فإنك تنصحه بـ .....
- لأن التدخين .....
- عندما نريد أن نقرأ كتاباً متنوعة فإننا نذهب إلى ..... وعندما نريد أن  
نمارس الرياضات المختلفة فإننا نذهب إلى .....
- تلخصم أحد زملائك مع آخر فنصحته بـ .....
- نرتدي ..... في الشتاء أما في الصيف فإننا نرتدي .....
- نستخرج البطاقات الشخصية من ..... أما رخص قيادات السيارة  
فنستخرجها من .....
- عيد ..... بعد نهاية شهر رمضان ، أما عيد الأضحى فيكون بعد .....
- تسقط أوراق الشجر في فصل ..... وتخضر وتزدهر في فصل .....
- كتب محمد خطاباً إلى أخيه في السعودية ثم وضعه في ..... وأسقطه  
في .....
- ذهب على إلى السوق فاشترى الخضروات من عند الخضري واشترى  
الفاكهة من ..... ، أما اللحوم فقد اشتراها من .....

## النشاط السابع عشر

الهدف من التقويم :

تقويم أداء التلاميذ في استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع.

الأدوات :

بطاقات بها موضوع يتضمن كلمات ناقصة.

مدة النشاط : • دقائق لكل تلميذ •

الإجراءات :

- تقدم البطاقات إلى التلاميذ.
- يطلب من التلاميذ إكمال الموضوع بكلمات مناسبة للسياق.
- إذا أكمل التلميذ الموضوع بكلمات مناسبة للسياق يتم الانتقال للنشاط التالي ، وإذا لم تكن الكلمات مناسبة يتم التدريب على أنشطة علاج هذه الصعوبة مرة أخرى.

## تدريبات النشاط

### التلوث البيئي

إذا سرت في الشارع فإنك ترى ..... المنبعث من مؤخرة السيارات ، وتشتم ..... التي تسبب الضيق والغثيان ، كما تتسرب ..... الملوثة إلى الأنهار والبحيرات فتسمم ..... ، وقد يضع ..... مواد كيميائية لتزيد من حجم الثمار فتسبب للإنسان مشكلات صحية ، وهناك من يشوه الجدران والأماكن العامة فيسبب للناس ضيقاً وحزناً مما يعرف بالتلوث ..... أما من يرفعون أصواتهم أو أصوات أجهزتهم وسياراتهم فإنهم يسببون ما يسمى بالتلوث .....



## النشاط الثامن عشر

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان.

### الأدوات :

- بطاقات مكتوب بها مواد قرائية.
- نسخة لكل تلميذ من هذه البطاقات.

مدة النشاط : (٦٠) دقيقة.

### الإجراءات :

- تعطي الباحثة التلاميذ البطاقات المكتوب فيها النص القرائي وتعرض النص على شاشة العرض وتطلب من أحد التلاميذ قراءته أمام زملائه.
- تدار مناقشة بين التلاميذ للنص المقروء لتحديد أفكار الموضوع ومقدمته وخاتمته.
- يطلب من التلاميذ صياغة الموضوع ثانية وإعادة ألقائه مع مراعاة الالتزام بالتقديم وعرض الأفكار متسلسلة ، والخاتمة.
- يقدم تشجيع للتلاميذ الذين يعيدون إلقاء الموضوع في المرة الثانية مع الالتزام بكل من المقدمة والأفكار والخاتمة.

### التقويم :

يتمثل تقويم هذا النشاط في إعادة صياغة الموضوع القرائي بصورة متكامل فيها كل من المقدمة مع الأفكار المتسلسلة مع الخاتمة، وفي حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى إنتاج الموضوع بهذه الطريقة يعاد تدريبيه حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.

## أحمد زويل

تتعم مصر ببعض الشخصيات البارزة فى كثير من المجالات العلمية ، والأدبية ، ومن هذه الشخصيات، شخصية أثرت فى مسيرة العلم فى العالم المعاصر، وهى شخصية الدكتور أحمد زويل ، تلك الشخصية التى تميزت منذ طفولتها بحبها الشديد لإجراء التجارب العلمية ، ذلك الحب الذى لم يكن الدافع الوحيد لدخول كلية العلوم، بل كانت أسرته تعده أيضا ليكون عالما منذ صغره.

ولد أحمد زويل فى مدينه دمنهور عام ١٩٤٦م ، وحصل على درجة البكالوريوس فى العلوم من كلية العلوم ، ثم عين معيدا بالكلية وسافر إلى أمريكا للحصول على الدكتوراه وقضى سنوات طويلة ببحث، ويدرس حتى استطاع أن يحقق سبقا علميا فى مجالات الليزر ، الأمر الذى جعله يرشح للحصول على الكثير من الجوائز العلمية ، والتى توجت بحصوله على جائزة نوبل فى العلوم.

أن زويل حقا شخصية عبقرية وإرادة مصرية استطاعت أن تثبت أن الشخصية المصرية حين تتوافر لها عناصر النجاح تستطيع أن تحقق طموحها ، وتثبت ذاتها ، فهلا استطاع شباب مصر أن يسعى إلى تحقيق تقدم علمي كل فى مجاله لترقى بمصر ذلك الوطن الجميل.

## شخصية مكافحة

تمتلى الحياة بالكثير من مواقف الكفاح ، ومن هذه المواقف تلك المرأة التي مات عنها زوجها وترك لها ستة من الأطفال في سن صغيرة ، فماذا تفعل تلك المرأة ، لقد عرض عليها الزواج من أحد الرجال الأثرياء، ولكنها رفضت تلك الحياة الزوجية التي تكون على حساب تربية أبنائها ، فالزمت نفسها بتربيتهم ، وخرجت لتعمل حتى تستطيع الإنفاق عليهم وظلت هذه المرأة تكافح من أجل هؤلاء الأطفال حتى استطاعت أن تصنع منهم أفراد ينفعون وطنهم في كافة المجالات حيث كبر الأولاد وتخرجوا من كليات مختلفة ، وعملوا في مجالات عدة، الطب، والتدريس ، والمصانع ، ولم يقتصر الأمر على مجرد تعليمهم ، بل كانت هناك التربية على الأخلاق والقيم التي جعلت من هؤلاء الأولاد في مكانه مرموقة محترمة بين أفراد المجتمع الذي يتعاملون معه، وظل هؤلاء الأولاد يدينون بالفضل لأنهم التي أراحوها من العمل وأخذوا يخدمونها بأنفسهم لتعيش تلك الأسرة في سعادة ، مما يجعلنا نحترم تربية هذه الأم لأولادها تربية فاضلة، قل أن نجدها في كثير من الأسر ، ولذا وجب علينا أن نقتدي بتلك الأم حتى نستطيع تنشئة أولادنا تنشئة أسرية سليمة لننفع أنفسنا وننفع مجتمعنا.

## جمال الدين الأفغاني

يظهر في كل عصر أحد العلماء ليقود المجتمع إلى الإصلاح ومن هؤلاء جمال الدين الأفغاني الذي ولد عام ١٨٣٨م، ١٢٥٤هـ في أفغانستان ، عني أبوه بتربيته وتعليمه أمور الدين والعلوم الحديثة ، جاء إلى مصر عام ١٨٧٠م، وتردد على الأزهر الشريف واتصل به كثير من العلماء والطلاب ، وقف ضد الاستعمار الأوروبي في الشرق، وأسس مدارس فكرية له في مصر والعالم العربي، ونادي بإنشاء جامعة الدول الإسلامية التي كان من أهدافها جمع العالم الإسلامي تحت راية واحدة، لقد كان الأفغاني شخصية عظيمة تقود الإسلامي نحو الإصلاح فهلا اقتدينا بهذه الشخصية.

## البلهارسيا

هناك العديد من الأمراض التي تسبب الشقاء للإنسان لأنها تصيب أجهزة جسيمة، ومن هذه الأمراض مرض البلهارسيا ، الذي اكتشفه العالم الألماني بلهارس عام ١٩٨٥ وينتشر مرض البلهارسيا في الريف المصري لتوافر مناطق العدوى المائية عكس المدن والمناطق الحضرية حيث لا تتوافر سبل العدوى ، وتسبب البلهارسيا مشكلات صحية للإنسان تؤثر على الكبد مما يؤدي إلى الوفاء ، لذا يجب علينا أن نقي أنفسنا وأبنائنا من الإصابة بهذا المرض حتى نرتقي بثرواتنا البشرية وننهض بمجتمعنا المصري.



## النشاط التاسع عشر

### الهدف من النشاط :

تدريب التلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان .

### الأدوات :

بطاقات لصور تتناول موضوعاً يتحدث عنه التلميذ .

نسخة من هذه البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٥) دقيقة لكل تلميذ .

### الإجراءات :

يعرض الصور على التلميذ، ويطلب منه للتحدث عما تحتويه كل صورة على حده في شكل أفكار .

يطلب من التلميذ محاولة ترتيب هذه الصور حسب ترتيب الأفكار ليصنع منها موضوعاً متكاملأ .

يطلب من التلميذ التحدث شفهاً عن القصة التي تعبر الصور عنها مع مراعاة أن يقدم لها بشكل مناسب، ويتناول الأفكار فكرة فكرة بتسلسلها الصحيح، مع ضرورة أن يختتم كلامه في نهاية الموضوع .

تدار مناقشة بين التلميذ والباحثة فيما يتحدث فيه لتحديد المقدمة، والأفكار، والخاتمة .

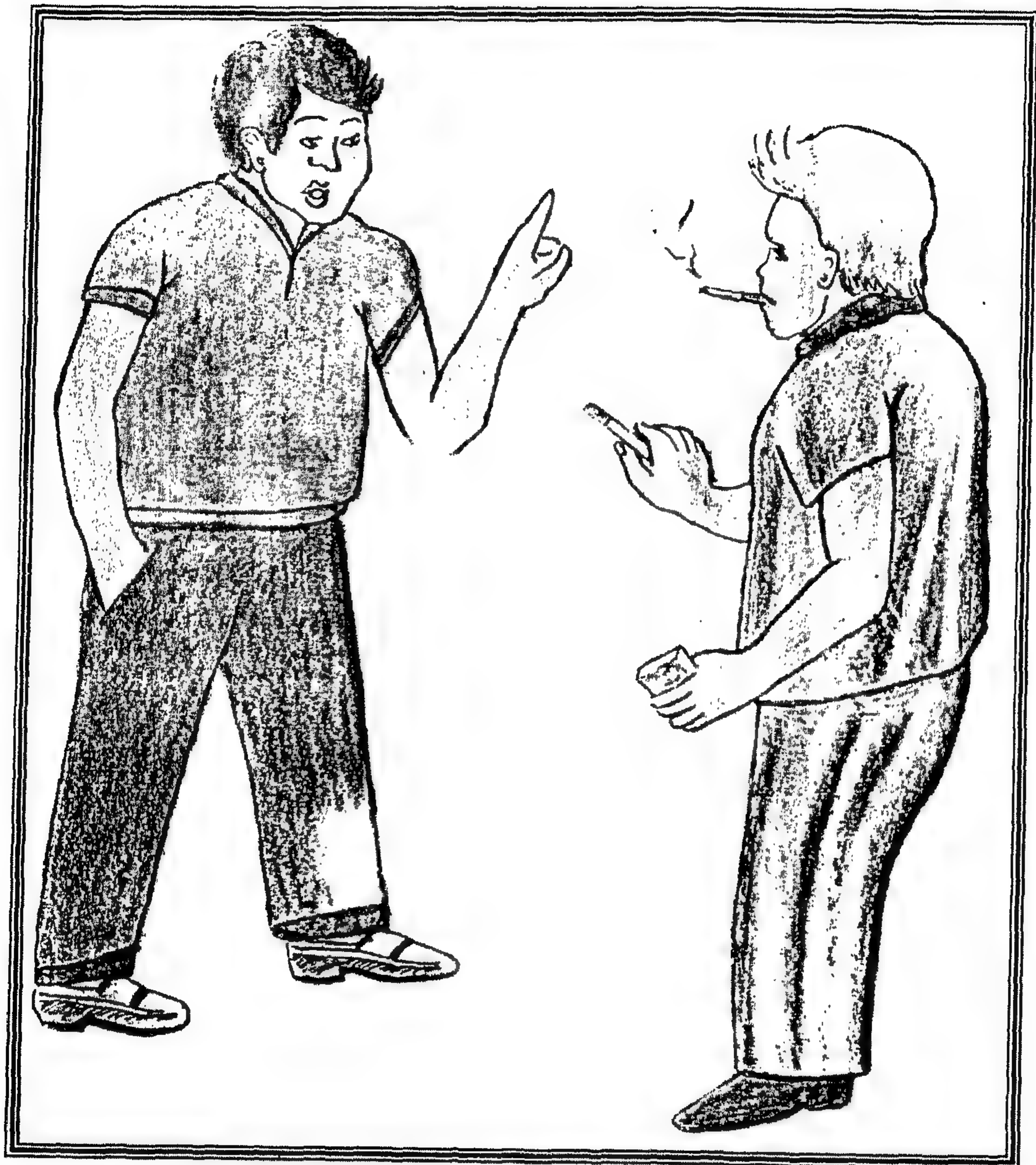
يقدم الباحثة تشجيع التلميذ إذا تحدث بشكل صحيح، وراعى المقدمة، وتسلسل الأفكار والخاتمة.

### التقويم :

يتمثل التقويم فى هذا النشاط فى التعبير عن الصور فى شكل موضوع متكامل له مقدمة مناسبة، وأفكاره مرتبة ومتسلسلة، وله خاتمة مناسبة، وفى حالة عجز التلميذ عن الوصول إلى هذا الهدف يعاد تدريبه حتى يصل إلى تحقيق الهدف من النشاط.

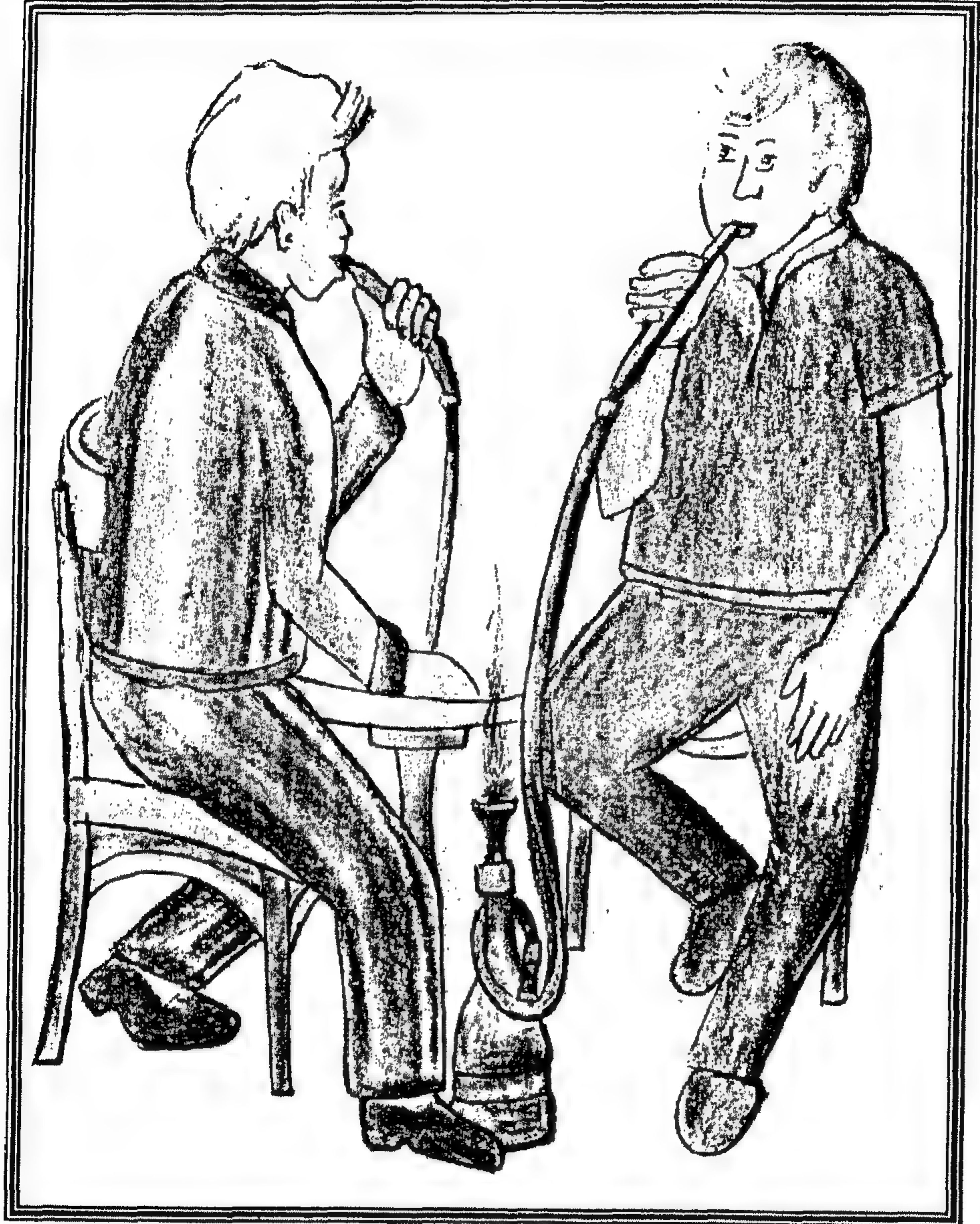






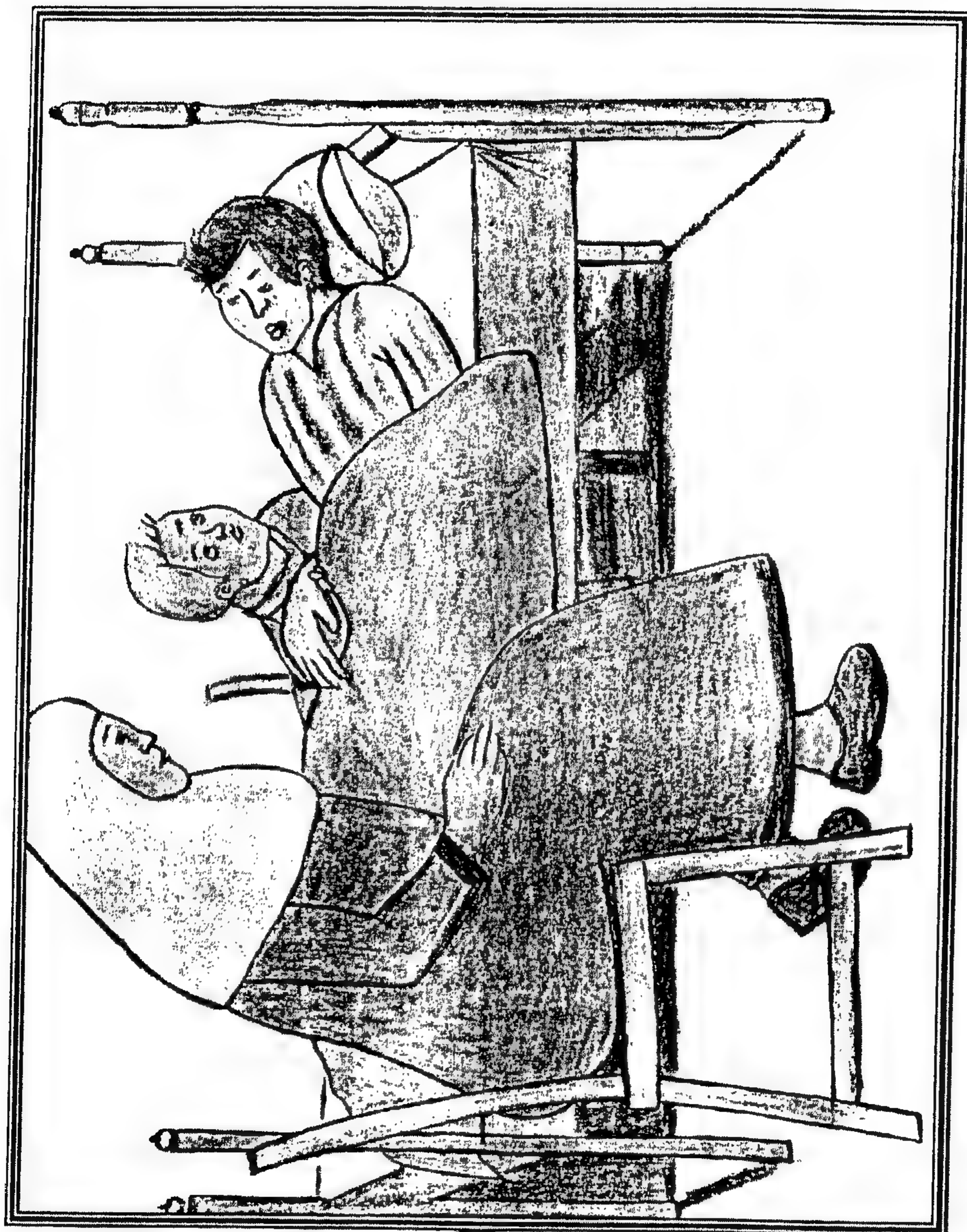


























## النشاط العشرون

الهدف من النشاط :

تدريب للتلاميذ على إنتاج موضوع متكامل الأركان .

الأدوات :

-بطاقات مكتوب فيها أسماء لموضوعات يمكن للتلاميذ التحدث فيها .  
-صورة من هذه البطاقات مع كل تلميذ .

مدة النشاط : (١٥) دقيقة .

الإجراءات :

-تقدم بطاقات الموضوعات على التلاميذ والتي تتضمن عناوين لموضوعات يمكن للتلاميذ التحدث فيها وهي :  
(حديث من ابن لأمه في عيد الأم) .  
(حديث عن أسرة مكافحة) .  
(صديق عزيز) .  
(هو أيتك) .

-يطلب من التلاميذ التحدث في هذه الموضوعات شفها ثم يناقش التلاميذ في تعبيرهم عن هذه الموضوعات من حيث وجود المقدمة الملائمة وتسلسل الأفكار والخاتمة المناسبة .

-يقدم تشجيع للتلاميذ الذين يقدمون موضوعات متكاملة الأركان .

التقويم :

يتمثل التقويم في هذا النشاط في إنتاج موضوع متكامل الأركان من حيث (المقدمة - تسلسل الأفكار - الخاتمة) .

## تدريبات النشاط

تحدث في أحد الموضوعات الآتية مراعيًا المقدمة وتسلسل الأفكار والخاتمة

- حديث من ابن لأمه في عيد الأم
- حديث عن أسرة مكافحة
- صديق عزيز
- هوايتك

## النشاط الحادى والعشرون

الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ فى إنتاج موضوع متكامل الأركان .

الأدوات :

بطاقات مكتوب عليها أسماء لموضوعات فى مجالات مختلفة .

مدة النشاط : (١٠) دقائق لكل تلميذ .

الإجراءات :

-تقدم للتلاميذ البطاقات الخاصة بأسماء الموضوعات .

-يطلب من التلاميذ التحدث فى أحد الموضوعات المقدمة لهم .

-يطلب من التلاميذ مراعاة الأركان الأساسية للموضوع من المقدمة والأحداث والخاتمة .

-إذا تحدث التلميذ فى الموضوع مراعيًا أركانه تم إعطاؤه حوافز مادية ومعنوية وأنه قد أتقن البرنامج وإذا لم يراع الأركان الأساسية للموضوع فى حديثه أعيد التدريب على أنشطة الصعوبة مرة أخرى .

## تدريبات النشاط

تحدث في أحد الموضوعات الآتية :

صديق

وصف

حديقة

وصف

سعيدة

مناسبة

مثلا

تكون

أن

تريد

شخصية

مفيدة

هواية



## النشاط الثاني والعشرون

### الهدف من النشاط :

تقويم أداء التلاميذ في التعبير الشفهي من حيث النطق الصحيح للأصوات ومراعاة القواعد النحوية من الاستخدام الصحيح للجمل الاسمية والفعلية والاستفهام والجواب عنه ، وكذا الجانب الدلالي للتعبير الشفهي من حيث استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع وإنتاج موضوع متكامل الأركان

### الأدوات :

- بطاقات مكتوب عليها أسلة يجيب عنها التلميذ .
- بطاقات مكتوب عليها أسماء لموضوعات في مجالات مختلفة .
- مسجل صوتي .
- كاميرا فيديو .

مدة النشاط : (٢٠) دقائق لكل تلميذ .

### الإجراءات :

- تقدم للتلاميذ البطاقات الخاصة بأسماء الموضوعات .
- يطلب من التلاميذ التحدث في أحد الموضوعات المقدمة لهم .
- يطلب من التلاميذ مراعاة ما درسوه خلال أنشطة البرنامج من النطق الصحيح لأصوات الظاء والذال والهاء ومراعاة القواعد النحوية من الاستخدام

الصحيح للجمل الاسمية والفعلية والاستفهام والجواب عنه , وكذا الجانب الدلالي للتعبير الشفهي من حيث استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع وإنتاج موضوع متكامل الأركان

- يتم تسجيل استجابات التلاميذ من خلال المسجل الصوتي والفيديو .
- يعرض التّجّيل الصوتي وتسجيل الفيديو على التلاميذ لبيان مدى تمكنهم من

#### الحديث

-إذا تحدث التلميذ مراعيًا نطق أصوات الذال والظاء والثاء بشكل صحيح , مع استخدام جمل متكاملة الأركان والاستفهام والجواب عنه وإنتاج موضوع متكامل الأركان مع استخدام كلمات مناسبة لسياق الموضوع تم إعطاؤه حوافز مادية ومعنوية وأنه قد أتقن البرنامج وإذا لم يراعى أى هدف أعيد التدريب على أنشطة تؤدي إلى إتقان الهدف .

## تدريبات النشاط

- قدم خمسة كلمات بها أصوات الراء والظاء والذال ثم انطقها نطقا. صحيحا

- قدم خمسة جمل اسمية ثم قم بتحويلها إلى جمل فعلية.

- قدم خمسة إجابات ثم استفهم عنها .

تحدث في أحد الموضوعات الآتية :

- رحلة قمت بها

- هواية تمارسها

- بلد تود أن تزوره

- اقترح أى موضوع وتحدث فيه









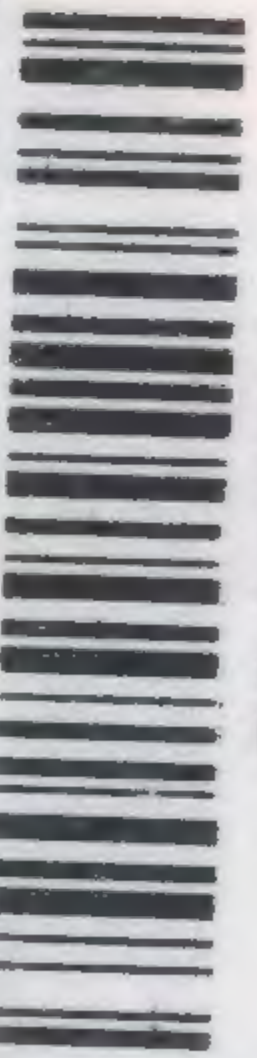
ف: 3786 ت: 26/8/2010





# صعوبات التعبير الشفهي

Bibliotheca Alexandrina



0946672

مساكن سوتير - أمام سيراميك كليوباترا  
عمارة (5) مدخل 2 الأزاريطه - الإسكندرية

تليفاكس : 00203/4865277 - تليفون : 00203/4818707